

اليونسكو



مجلة دورية للتربية

تحقيق خاص

جوانب ..

الإدارة التعليمية

تصدر عن : مركز مطبوعات اليونسكو

العدد
الأول
١٩٧٧

اليونسكو مستقبل التربية

تصدر عن مركز
مطبوعات اليونسكو
١ - شارع طلعت حرب
ميدان التحرير -
القاهرة تليفون ٢٢٤٠٢

Vol.VII, No. 1, 1977

Egypt. Nat. Com.

رئيس التحرير : عبد المنعم الصاوي

هيئة التحرير

د . مصطفى كمال طلبة
د . السيد محمود الشنيطي
عثمان بنوويه
أبو العينين فهمي محمد
محمود فتواد عمران

الإشراف الفني : عبد السلام الشريف

المدير : هنري ديوزاد

رئيس التحرير : زغلول مرسى

مساعدة رئيس التحرير : الكساندرا دواكسليز

المقالات التي تنشر في مجلة

مستقبل التربية

تعبّر عن آراء أصحابها ولا تعبّر بالضرورة عن آراء اليونسكو
أو هيئة التحرير

ينبغي أن ترسل إلى رئيس التحرير طلبات الإذن لنقل
المقالات المنشورة في المجلة كما يجب أن توجه جميع
المراسلات إلى :

The Editor,
Prospects, UNESCO, 7, Place de Fontenoy,
75700, Paris

ويروحب رئيس التحرير بآية مساهمة أو مراسلة تنضس
عليها أو نقدا للمقالات المنشورة في المجلة

يصدر منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو)

من مقرها بباريس (فرنسا) طبعتين :

بالانجليزية بعنوان :

Prospects, Quarterly Review of Education

وبالفرنسية بعنوان :

Perspectives, revue trimestrielle de l'éduca-
tion

وتصدر طبعتان أخريان خارج مقر المنظمة .

بالاسبانية في مدريد

وبالبرتغالية في لشبونة

معون الطبع محفوظة لليونسكو ١٩٧٧

الترجمة والنشر لمركز مطبوعات اليونسكو

بالاتفاق مع الجمعية القومية المصرية لليونسكو

فهرس العدد الأول ١٩٧٧

وفق الصفحة

موضوعات العدد

- ★ سوء التغذية والتعليم
الكاتبان : ايبي . شنور جوان . شنور
★ التعليم ومشكلة ديموقراطية he Alexan
الكاتب : س . تانجيان L)

آراء ووجهات نظر

- ★ حدود النمو والتحدى أمام التعليم العالي
الكاتبان : دنيس مدوز ، لويس برلمان
★ كارثة أم مجتمع جديد ؟ تحديات أمام التعليم
المستمر
الكاتبة : جلدا . ل . دي روميرو برست

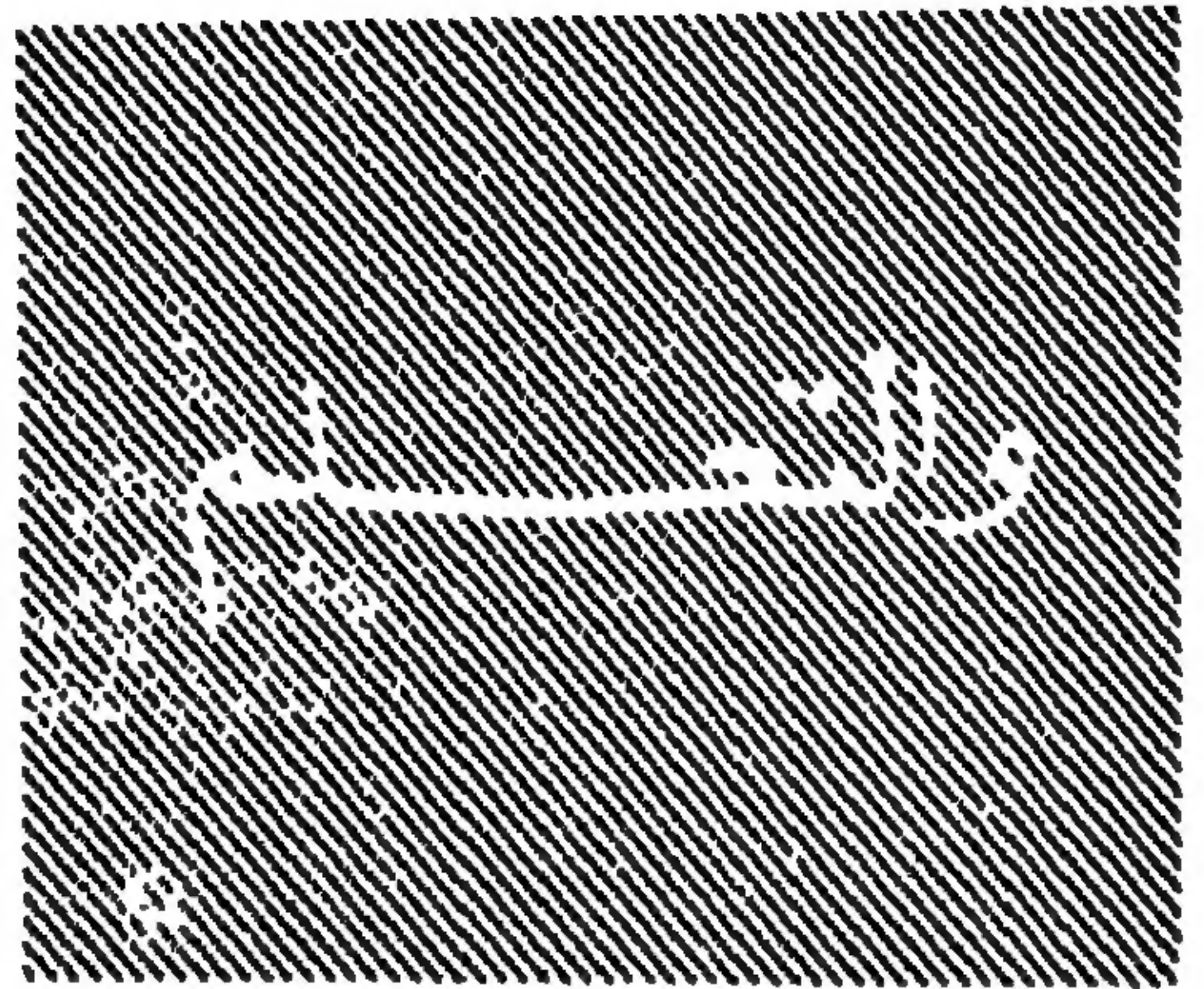
موضوعات الملف الخاص

- ★ جوانب الإدارة التعليمية
- بعض المشكلات في الإدارة التعليمية
الكاتب : ريموند ف . ليونس
- إطار عمل تصوري لاصلاح الإدارة التعليمية
الكاتبة : جراسيلا رويز دوران
- تدريب المديرين ومتطلبات الإدارة التعليمية
الكاتب : ألبرتو جوتيريز رينون
- مشكلات لا مركزية الإدارة التعليمية
الكاتب : ألبرتو جوتيريز رينون
- الحاسب الآلي والإدارة المدرسية في البلاد النامية
الكاتب : مايكل ج . ولسون
- الإدارة التعليمية : توجيهات للمستقبل
الكاتب : اروين مكلوس
- الأزمات الإدارية في التعليم في البلاد العربية
الكاتب : الدكتور محمد أحمد الغنام
- تدريب الإداريين التربويين في أمريكا الوسطى
الكاتبة : جين - فرانسوا بيرنيد
- إدارة التعليم في اقليم آسيا
الكاتبان : راجا روي سنغ ، أ . و . ب . جورجيه

اتجاهات وقضايا

- ★ مستقبل التربية والتعليم في الاتحاد السوفيتي
الكاتب : ميخائيل أ . كونداكوف
★ نظم تعليمية بديلة : مقترحات زامبيا
مذكرات وعرض للمطبوعات
عرض الكتب - بعض مطبوعات اليونسكو الحديثة

سوء التغذية



الكتابان : إيليا أ. شنور
و چوان ب. شنور

إيليا أ. شنور (الولايات المتحدة الأمريكية) : متخصص في كيمياء الأعصاب ، وله خبرة واسعة في التدريس والبحث في علم الأحياء ، وعلوم الأعصاب ، وهو رئيس شركة الأنظمة البيولوجية المحدودة ، ومن مؤلفاته المنشورة : علم الأحياء ، واستكشاف المريخ (مقتطفات مختارة) ، والحياة خارج الأرض (مؤلف مشارك) ، والذهن السيء التغذية .
والثانية چوان ب. شنور (الولايات المتحدة الأمريكية) : عالمة في السياسة ، عملت مع مشروع مارشال في أوروبا واليابان بعد الحرب العالمية الثانية .

حقوق النشر محفوظة لإيليا أ. شنور .

« لن ننأثر خيالاتي من وضوح الجنس
البشرى فى مرتبة واحدة مع القروء ... »
هذا ما كتبه عالم الأحياء الانجليزى
توماس بينانت عام ١٧٨١ ، ولكننا سنظن
نعانى من هذا الحزى بقدر استمرارنا فى
تجاهل ما يميز الانسان عن القروء .

ان المخ هو الخاصية خير المعادية المميزة
للانسان . فمخ الانسان هو ثالث الامخاخ
من حيث الضخامة فى المملكة الحيوانية .
فهو يزن ١٤ ر كجم فى مرحلة البلوغ .
ولا يفوقه فى الوزن الا مخ الفيل الافريقى
(٥ كجم) ، ومخ الحوت الأزرق (٩ كجم) .
ولو أن لهدين الحيوانين مخين ايما مثل
ضخامة مخ الانسان مقارنا بجسمه لكان
مخ كل منهما يزن ٧٠ كجم و ١٢٧٠ كجم
على الترتيب .

وعلى نقيض هذا نجد ان مخ الغوريلا وهى
استخدم القروء المعاصرة فلما يريد وزنه عن
٤ ر كجم .

ولا يقتصر تميز المخ البشرى على مجرد
الوزن ، فالوزن وحده لم يعد محددًا
للمعاصرة الوظيفية ، كما كان فى وقت ما من
تاريخ تطور المخ . فرجل الدولة الفرنسى

النابيه ليون جامبيتا لم يكن مخه يزن الا ١١ كجم ، وكان مخ لورد بيرون يزن أكثر من ضعف هذا ، كان يزن بالتحديد ٢٣ كجم . والمخ البشرى أكثر مخلوقات الله من الآلات البيولوجية تعقداً وتقدماً ، فهو يحوى ١١٠٠٠ مليون خلية عصبية فى المتوسط ، تدعمها ١٠٠٠٠٠ مليون خلية مساعدة أخرى تسمى نيروجليا ، أو الموثق العصبى (١) ويولد الطفل بمجموعته الكاملة من الخلايا العصبية ، التى تنضج فيما بعد لتكون فى نهاية الأمر شبكة متواصلة معقدة ، لم تفهم فهما كاملاً بعد ، من الخيوط الخلوية ودوائر التحويل ، وهذه معا ، فى المخ البشرى الواحد ، تزيد برتبة واحدة على الأقل على القدرة الكلية لشبكتى التليفون والتلغراف فى العالم بأجمعه .

وهذا العضو الهام - المخ - هو الذى يعطى الانسان قدراته الفريدة فى مجالات الوعى المتقدم ، التفكير الخلاق ، والاتصال الشفوى والتحريرى ، والمهارات اليدوية ، ونمو هذه القدرات حتى تبلغ أقصاها يستغرق سنوات ، وهى أطول فترة للنضج فى المملكة الحيوانية . فحمل ان طفل يستغرق تسعة أشهر . ويتبع هذا خمس عشرة سنة على الأقل من التغيرات الدقيقة الهامة . وقد وصف جان بياجيه هذه الفترة جزئياً فى أعماله الكلاسيكية .

ومع أن نمو المخ عملية طويلة فان نموه المبكر يتم بسرعة عظيمة ، فبعد تسعة أشهر يوماً فقط من اخصاب البويضة يمكن ادراك البشائر الاولى لوجود مخ . ويزن المخ ٣٥٠ جم عند الميلاد ، ويتضاعف هذا الوزن ثلاث مرات خلال العام الاول من الحياة ، ويصل وزن المخ فى الثالثة من العمر الى ٨٠٪ من وزنه عند البلوغ . ولا يحدث هذا بالنسبة لباقى الجسم الذى يحتاج لخمس عشرة سنة لبلوغ هذه النسبة من النمو . أما احتياجات المخ لهذا النمو فهى مثيرة للاعجاب ، فخمسون فى المئة مما يتناوله الجسم من طعام ويستنشقه من أوكسيجين عند الميلاد يستهلكهما المخ . وحتى عندما يصل المخ الى مرحلة البلوغ ، ولا يكون وزنه عندئذ أكثر من ٢٪ من وزن الجسم ، فانه يتطلب ٢٠٪ من استهلاك الجسم الكلى للطعام والاكسيجين .

وتؤكد هذه الملاحظات أهمية العناصر الغذائية المطلوبة لاشباع احتياجات المخ النامى . وليست التغذية هى العامل الوحيد المطلوب ليبلغ المخ أقصى طاقته . الاستشارة ضرورية للمخ بمثل ذلك القدر على الأقل ، فغذاء العقل له مثل أهمية تغذية المخ . ولعل أكثر خصائص المخ البشرى أهمية هى مرونته ، بمعنى قدرته على أن يتعدل بتأثير البيئة ، ليستجيب أكبر استجابة ممكنة للمثيرات العديدة التى يستقبلها . ويتحدد النطاق النهائى لوظيفة المخ وقدرته على التعلم بكل من شدة هذه المثيرات ونوعها .

ومع هذا فبدون التغذية الملائمة السليمة لن تجدى الاستشارة مهما كانت شدتها ومهما كانت تنوعها . وسيكون مجال اهتمام هذا المقال بهذه الحقيقة الأساسية . وسوء

(١) الموثق العصبى : هو النسيج الضام الدقيق الذى يشد عناصر النسيج العصبى الرئيسى فى الدماغ

(المترجم) .

التغذية عند الانسان ليس من الصعب تعريفه فقط ، ولكن يصعب أيضا وصفه بدقة ، وعلى المرء فضلا عن هذا أن يحدد ما يعنيه بالغذاء العادى وغير العادى ، وما يقصده بالاطفال العاديين وغير العاديين . وكثيرا ما يجد المرء ان المعايير التى يقع الاختيار عليها: هى تلك الخاصة بمجتمع الطبقة المتوسطة ، وهو الى حد ما ليس بالمعيار الاختصاصى النمطى للأغلبية العظمى من سكان العالم . فسوء التغذية على سبيل المثال هو التغذية الشاذة ، ولكن سوء التغذية بالنسبة للطبقة الوسطى يعنى عادة زيادة فى تناول الدهون والسكريات ، فى حين يعنى تقريبا فى جميع الحالات الأخرى مستوى منخفضا ، على غير العادة ، من السعرات الحرارية أو البروتينات ، أو كليهما ، وسنولى الى هذه الطبقة الأخيرة التى تعاني من سوء التغذية اهتمامنا هنا .

ويعترف بنمطين متطرفين من التغذية غير السوية فى السنوات المبكرة من الحياة : أحدهما هو الهزال التدريجى (المراسموس) الذى يوجد عادة بين الاطفال الصغار فى الخضر ممن فطموا فى سن مبكرة ، وممن غدوا بعد الرضاعة على بديل للبن الأم يفتند الى السعرات الكافية ، أما المرض الثانى فهو الكواشيوركور ، الذى يلاحظ عادة بى الاطفال فى الريف الذين عاشوا على الرضاعة من الندى لفترة عامين أو أكثر ثم فطموا . وكانت تغذيتهم على أطعمة فقيرة البروتين . وغالبا نجد أن هذين النمطين من مرض النقص الغذائى يحدثان معا بدرجة كبيرة أو صغيرة ، ويطلق على مجموعة الأعراض المتزامنة لهذين المرضين « سوء التغذية البروتينية السعيرية » . وهذا هو الشائع بين الاطفال الذين يعانون من سوء التغذية المزمن . وكلمة مزمن التى استخدمناها فى وصف سوء التغذية هى الوصف الاجرائى لأمراض النقص الغذائى التى ترتبط كثيرا بالاختلال الوظيفى للمخ . ومن الدراسات المهمة الجديدة بالاهتمام تلك التى أجريت على المجتمع الهولندى الذى ينعم بتغذية جيدة ، ولكنه عانى فترة ما فى مجاعة حادة عند نهاية الحرب العالمية الثانية . فبعد تسعة عشر عاما من هذا الحدث لم يظهر على الاطفال الهولنديين أى دليل على وجود تلف بالمخ .

ويبلغ معدل نمو المخ أقصاه أثناء الحمل وخلال السنوات الأولى من العمر ، وتدعم الأدلة المجتمعة هذه النتيجة التى تقول بأن سوء التغذية المزمن الحاد خلال هذه الفترات الحرجة من نمو المخ له تأثير عميق عليه ، وربما ترك أثرا مدمرا دائما على ملائمة وظائف المخ ، خاصة الملكات المعرفية التى يعتمد عليها التعلم والحكم على الأمور .

ويوجد كثير من الأدلة على حدوث تلف فى المخ مرتبط بسوء التغذية ، وفى خلال النمو المبكر للمخ تتضاعف المادة الجينية (د . ن . ا) للخلية بسرعة ، وهذا مقياس مباشر للتكاثر الخلوى . ويبدو أنه توجد فترتان من النمو الخلوى المفاجئ أثناء الحمل ، تحدث الأولى حوالى سن خمسة عشر الى عشرين أسبوعا ، وتحدث الثانية بعد حوالى شهر من هذا .

ومن الميلاد حتى السنة الأولى من العمر تزداد الكتلة الخلوية لفص المخ أربعة أضعاف ، وفصا المخ هما المختصان بالوظائف العليا . ويوجد لدى الاطفال الذين يموتون من مرض الهزال التدريجى نتيجة لسوء التغذية نقص واضح فى جزيئات د .

ن . ا ، بالمقارنة بالاطفال الذين يحصلون على تغذية جيدة ، وقد وجد ان النقص في هذه الجزيئات قد بلغ في بعض الحالات ٦٠٪ ومستوى جزيئات د . ن . ا ، ليس هو المنخفض فقط ، ولكن مكونات المخ الهامة الاخرى مثل الفوسفوليبيدات (الدهنيات الفوسفورية) والكولسترول تكون ناقصة أيضا . ويكون نقص هذه الدهنيات خلال الأشهر الثمانية الاولى من الحياة بمثل نسبة نقص جزيئات د . ن . ا ، مما يوحي بأن ما يتأثر بسوء التغذية هو عدد الخلايا لا تركيبها .

ولكن بعد الأشهر الثمانية الاولى من الحياة ينقص المحتوى الليبيدي (الدهني) بسرعة أكبر من سرعة نقص د . ن . ا ، مما يوحي بأن التأثير لا يقتصر على عدد الخلايا فقط . ولكن على نوعيتها أيضا . والكولسترول والفوسفوليبيدات لهما أهميتهما في عملية تكون النخاع ، وهي العملية التي تتم بها حماية الخلايا العصبية لنفسها بواسطة مادة النخاع المعقدة ، لتقوم بنشاطهما الأقصى . ويتضمن النقص البروتيني بعد الفطام بعكس سوء التغذية السعري ما يبدو أنه تغيرات في المخ لا يمكن عكسها ، اذ يشاهد ان الخلايا العصبية تتحلل وتختفي .

وقد وجد ان النقص في الخلايا العصبية يبقى حتى بعد اصلاح غذائي كبير ، كما ينتج النقص البروتيني بعد الفطام متاعب عصبية يبدو انه لا يمكن التخلص منها حتى بعد اصلاح الغذائي . وحيث ان البروتينات الجيدة النسوج التي تحوي كل الاحماض الامينية الاساسية المطلوبة هي أكثر البروتينات صعوبة في الحصول عليها ، وتكلفتها في اضافتها للغذاء ، فانها تشكل أخطر نقص غذائي بين الجماعات السكانية التي تعاني من انخفاض المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، وهذا هو النقص الذي يؤثر أكبر تأثير بطريق مباشر في نمو المخ ، وبالتالي في القدرة على التعلم والقدرة المعرفية أيضا .

ويلزم هنا أن نفهم بوضوح حجم هذه المشكلة . ففي العالم اليوم خمسمئة مليون طفل على الأقل يعانون من سوء التغذية المزمن ، وقد استطاع نصف سكان العالم البقاء على قيد الحياة بعد فترة من الحرمان الغذائي الحاد « البروتين على الأغلب خلال مرحلة الطفولة . وهذا بسبب تزايد السكان وتناقص الموارد الغذائية . فتقديرات الاحتمالات المستبيلة لعدد السكان على أساس الوضع الحالي كانت تأتي دائما أقل مما يحدث فعلا ، وكانت التقديرات المتوقعة لتوافر الطعام المبنية على ما نعمنا به من طقس ملائم للانتاج خلال الثلاثين عاما الماضية ، مع انه طقس مؤقت جدا ، أكبر مما يحدث فعلا .

وسنكتفي هنا بأمثلة قليلة لايضاح هذه النقطة في اطار أهداف المقال . كانت تنبؤات الامم المتحدة عام ١٩٥١ ان عدد سكان العالم سيصل عام ١٩٨٠ الى ٣٦٤٠ مليون نسمة . ولكن هذا الرقم تحقق قبل هذا بعشر سنوات ، أي عام ١٩٧٠ ، وقد تنبأ عدد من علماء السكان ومنهم أ . س . رودس من جامعة لندن بأن عدد سكان العالم سيصل الى ٣٠٦٠ مليونا عام ٢٠٠٠ ، ولكن هذا العدد تحقق قبل هذا التاريخ بخمسين عاما ، في حين ان الاراضي التي يمكن زراعتها على أساس نصيب الفرد تتناقص بسرعة ، فلقد كان تقدير الامم المتحدة ان نصيب الفرد من الارض كان نصف هكتار

عام ١٩٥٩ ، الا ان النصيب قد انخفض الآن الى ٣٦ هكتار ، ولو استمر الاتجاه الحالى فسوف يهبط الى ٠٢ هكتار عام ٢١٠٠ ، ويمكن من البيانات المستمدة من منظمة الاغذية والزراعة (فاو) ، ووزارة الزراعة بالولايات المتحدة ، حساب ان نصيب الفرد من الانتاج العالمى للقمح قد انخفض من ٣١١ كيلو جراما الى ٢٧٤ كيلو جراما فى عام واحد بين ١٩٧٥/٧٤ و ١٩٧٦/٧٥ ، ومن الصعب فهم منطق أولئك الذين يقولون انه لا توجد مشكلة سكان وغذاء فى العالم . فالواضح ان الموارد الغذائية لا تلاحق الاعداد المتزايدة من السكان ، ولكن لا يمكن جعل المعادلة الانسانية تلائم هذه الاحصائيات . والغريب ان معظم ما كتب عن هذا الموضوع يتجنب الحديث عن نقطة مهمة . هى ان المشكلة ليست هى عدد الذين يموتون جوعا ، ولكن عدد الاطفال الذين ينفون على قيد الحياة وقد أصاب التلف قدراتهم الجسمية والعقلية .

وتوجد أدلة مثيرة للعجب على وجود علاقة تبين سوء التغذية المزمن خلال المراحل المبكرة من العمر وضعف نمو المخ ، ولكن هناك كثيرا من الاسئلة لم نجد عنها اجابات يعد . ويصعب فى الحالات المتطرفة عزل عامل التغذية عن العوامل الأخرى التى قد تسهم فى المشكلة . ويزداد سوء التغذية انتشارا بين الفقراء الذين لم يتلقوا الا اقل القليل من التعليم أو لم يتعلموا اطلاقا ، ويعيشون فى ظروف صحية رديئة ، وتكرر اصابتهم بالامراض المعدية . وهكذا يميل هذا الموقف لأن يصبح دائما . فالرض والجهل يخلفان بشرا غير قادرين ، دون مساعدة خارجية ، على التغلب ظروفهم . ونحن لا نعرف حتى الآن الى أى مدى يسهم القصور فى هذا الموقف فى وظائف المخ العليا ، كما لا نعرف الى أى مدى يكون سوء التغذية عاملا فيه . وليس من المؤكد أيضا أن أى نقص فى المخ سيكون دائما ، أو انه قابل للاصلاح ولو جزئيا .

ولكن ينبغى أن لا تنسى النقطة الرئيسية فى هذه المعضلة . وهى أن الاطفال ضحايا سوء التغذية يكون تأثيرهم خلال السنوات الحرجة من النمو العقلى التى تضم سنوات التعليم النظامى ، ولا يهم هنا أن تكون العلاقة بين سوء التغذية المزمن ونمو المخ علاقة مباشرة أو غير مباشرة ، كما لا يهم أيضا عدم التأكد من امكان اصلاح الحال الوظيفى للمخ ، وستظل حقيقة قائمة انه فى الوقت الذى ما زال فيه متسع لا مكان لعلاج جوانب النقص فى المخ ، اذا كان هذا ممكنا ، يكون هذا الوقت عادة متأخرا جدا بالنسبة للشخص . فنمو المخ يتبع جدولا تتابعيا صارما تتحكم فيه الجينات . ويبدو أن هذا ينطبق أيضا فيما يختص بالتعلم ، فالسنوات الاولى من العمر هى السنوات التى يبلغ التعلم فيها أقصاه ، ولا يمكن تعويض هذه السنوات فيما بعد .

وعزل العامل الغذائى عن العوامل الأخرى التى تؤثر فى المخ صعب جدا ، ولكن الأكثر صعوبة هو قياس وظائف المخ بطريقة مناسبة . فالاسلوب الوحيد المستخدم لهذا الغرض ، والمعروف الآن بتنوعاته المختلفة ، هو الذى يطلق عليه اطلاقا شاملا وغير الملائم اسم اختبارات الذكاء ، وهو هامشى فى أحسن حالاته ، وعلى حد قول ونستون تشرشل « ان اختبارات الذكاء هى أسوأ الطرق الممكنة لقياس الذكاء ،

الا اذا طبقت على الآخرين » . وعندما يمكن التحكم فى هذه الاختبارات وفهمها وتطبيقها جيدا يكون لها قيمة تنبؤية ذات دلالة ، سواء فى التعليم المدرسى وفى الأداء أثناء العمل . كما أنها تقوم بدور نافع فى البحث العلمى .

ويوجه نقد لاختبارات الذكاء ، ومن أوجه النقد الرئيسية لها :

(أ) انها لا تقوم حتى الآن على أسانيد منطقية ملائمة .

(ب) ان النتائج العددية لتطبيقها عرضة للتغير مع الزمان والمكان .

(ج) انها تقود الى الطريق الحاطىء اذا استخدمت للمقارنة بين القدرات العقلية لجماعات اجتماعية مختلفة .

والاستخدام الاخير خاصة استخدام سىء لهذه الاختبارات ، وفيه رائحة التمييز العنصرى . ورغم هذا ليس لدينا اختبار لقياس القدرة المعرفية يمكن استخدامه على المستوى العالمى ، ولقياس ذكاء أى فرد مرة واحدة تصلح الى الابد .

وقد نشرت اليونسكو عام ١٩٥٢ بيانا ربما كان أفضل ما قيل عن هذا الموضوع ، وقد قام بإعداده جماعة من علماء الوراثة والاجناس ، الذين لهم شهرتهم على المستوى العالمى ، وقد أثاروا فى هذا البيان ملاحظات ، منها :

(أ) ان الجنس البشرى جنس واحد ، ينتمى الى أصل واحد مشترك .

(ب) ان الفروق الطبيعية بين الجماعات البشرية ترجع الى تنوعات فى كل من الوراثة والبيئة .

(ج) ان القدرة الذاتية والقوى البيئية تتحكم فى نتائج اختبارات الذكاء وغيرها من الاختبارات .

(د) إنه لا يوجد دليل على وجود أجناس « نقية » (فعمليات التهجين فى الجنس البشرى ما زالت مستمرة منذ وقت طويل جدا) .

(هـ) ان تكافؤ الفرص والمساواة أمام القانون لا تقوم اطلاقا كمبادئ أخلاقية على فكرة ان البشر متساوون فى المواهب .

ونخلص من هذا البيان لليونسكو بنتيجة هامة ، هى ان الفروق الثقافية التى تحددها العوامل الوراثية لا تبرر الأفكار المنتشرة بين العامة عن امتياز جنس على الآخر ، أو انحطاط جنس عن أجناس أخرى ، ولا يوجد أى دليل مقنع على أن أى جماعة اجتماعية أقل مقدرة على التعلم ، أو أقل ذكاء ، من أى جماعة أخرى . وأى فروق قد توجد إنما هى نتيجة متغيرات بيئية ، وتنشأ عن التقاليد والاختلافات التى تؤمن بها الجماعة منذ أماد طويلة ، كما أن ملائمة التغذية لها دخل فيها . وهكذا نرى ان التربية هى المؤثر الثقافى المسيطر على النظام الاجتماعى ، كما نرى ان العامل الغذائى هو المحدد الرئيسى للمقدرة على التعلم .

وليس هناك ما يمكن أن يطلق عليه اسم الغذاء الامثل لمجموعة اجتماعية معينة يمكن ترجمته الى مواد غذائية معينة ، فمجال الاحتمالات والتدوينات والتشكيلات غير محدود . ولقد كان للطعام دائما مضامينه السحرية والدينية ، كما ارتبطت المشاركة فيه بالسخاء والسلام . والمحرمات من الطعام بررتها المجتمعات البدائية والمجتمعات المتقدمة . فبعض المجتمعات البدائية تعتقد ان البصق في طعام العدو يمكن أن يصيبه بأذى خطير . وقد يفترض ان العادات الغذائية للقبائل البدائية ليس لها أساس منطقي ، في حين تقوم هذه العادات على أساس منطقي في الشعوب المتقدمة . ومع هذا نجد أن هنود النافاجو في الولايات المتحدة يعتبرون الجرذان من لذائذ الطعام . ونجد ان الفقراء من سكان الولايات الجنوبية ، الذين يعانون من نقص مزمن في اللحوم ، يعيشون حيث توجد الجرذان بوفرة ، يفضلون الموت جوعا على التفكير في أكل لحمها . وناريخ البطاطس شاهد آخر على عدم منطقية عادات الانسان الغذائية ، فمنشأ البطاطس ربما كان عند سفوح جبال الانديز في جنوب أمريكا ، ومنها وصلت الى أوروبا في القرن السادس عشر ، الا أن أكلها لقي معارضة شديدة لمجموعة من الأسباب تبدو الآن غير منطقية ، منها أن شكل البطاطس يوحي بمرض الجذام ، وعلى هذا ظن أن أكلها يسبب الإصابة بالجذام ، وساد هذا الاعتقاد لدرجة أنه خلال المجاعات المتلاحقة في أوروبا كان من الممكن تجنب كثير من الوفيات بسبب الجوع لو لم تكن البطاطس قد اكتسبت هذه الشهرة التي هي بريئة منها عن تسببها في الإصابة بمرض الجذام .

ويصعب جدا ، بالجدل المنطقي ، التغلب على التقاليد القوية بين كل مجموعة اجتماعية . فمثلا احدى قبائل الزولو في جنوب أفريقيا توجد فيها نسبة عالية من وفيات الاطفال تصل الى ٢٧٪ في السنة الاولى من العمر . قامت جماعة علمية بدراسة هذا الموقف ، ووجدت أن الذرة هي أساس طعامهم ، وفشلت جميع مجادلات الجماعة العلمية في شرح المشكلة للزولو على أساس انها نقص غذائي ، فقد أصرت نساء الزولو على ان الغذاء الذي يتناولونه هو الذي جعل الزولو وأسلافهم شعبا قويا ممثلثا رجولة . وكان على رأس هذه الجماعة العلمية الدكتور جون كاسل ، من جامعة جنوب كارولينا في الولايات المتحدة . وقد بحث بعناية في تاريخ وسجلات القبيلة ، واكتشف ان الذرة لم تكن هي طعام أسلاف هذه القبيلة ، ولكن ما دخلت اليها عن طريق المستوطنين البيض ، كما وجد ان الدخن لا الذرة كان هو طعام السلف ، وان الزولو كانوا شعبا من الرعاة ، لهم قطعان كبيرة من الماشية ، وانهم كانوا آكلي لحوم ، وليسوا شاربين لبن ، وكان هذا هو السبب في أن الزولو كانوا شعبا قويا ممثلثا فحولة ، وبعون من كبار السن في القبيلة الذين أكدوا صحة هذه الحقائق اكتسب الدكتور كاسل وفريقه في نهاية الامر الثقة التي جعلت من الممكن ادخال تغيير على غذاء قبائل الزولو ، ومن ثم انخفض معدل الوفيات بين الاطفال بعد اثني عشر عاما من ٢٧٪ الى ١٠٪ .

وهناك مشكلة أخرى فيما يتعلق بما نعبه بلفظ الذكاء . فالذكاء ليس لفظا

مقبولاً من الناحية العلمية ، فهو اسم ، وتشير الاسماء عادة الى أشياء ، والذكاء ليس شيئاً ، والافضل أن ينظر اليه على أنه وسيلة لوصف سلوك الناس . وقد أعطى الاستخدام السيء لهذه الكلمة مدلولاً عاطفياً يحسن التغاضي عنه ، ومع أخذ هذا القصور في الاعتبار يمكن قبول الذكاء كتعبير عام نافع في وصف قدرة نسبية على أداء المهام بتعقل ..

ومن أفضل الدراسات ، وأكثرها شمولاً ، للعلاقة بين الذكاء والتعلم ، وأثر النقص الغذائي الشديد في تطور المخ ، الدراسة التي أجراها الدكتور جوكوين كرافبوتو المكسيكي وزملاؤه ، وقد توصلوا نتيجة لهذه الدراسة الى انه خلال فترات النمو السريع للجهاز العصبي المركزي ، والمخ خاصة ، يمكن أن تسبب الأمراض الغذائية للمخ عطفاً كبيراً . فاذا قارنا بين الاطفال الذين يتغذون تغذية جيدة والاطفال الذين لحقهم سوء التغذية في تاريخ مبكر فان هذه الفئة الاخيرة كانت باستمرار أقل درجات في اختبارات الذكاء ، ولهذا دلالة .

ولقد كانت اختبارات التناسق والتكامل الحسي بسيطة وفعالة وذات دلالة كبيرة في وقت ما ، واستخدمت في الدراسات اختبارات بصرية للاحساس اللمسي الاحساس الحركي ، والبصر هو الادراك عن طريق الرؤية ، أما الاحساس اللمسي فهو الاحساس الحسي عن طريقة ملامسة شيء ما وأما الاحساس الحركي فهو ادراك سلبى ينشأ من الشد العضلي ، كأن يمسك شخص ما بذراع آخر ويصف شكله بأنه دائري أو مربع ، أو مثلث أو غير هذا . وقد استخدمت أيضاً في هذه الدراسات تكوينات من اثنين من هذه الاختبارات ، كاختبار الادراك البصري اللمسي مثلاً ، حيث تعرض على الطفل صورة لدائرة ، ويكون هو خلف ستارة ، ويعطى شيئاً مستديراً ، ويطلب منه الاجابة هل الصورة التي يراها لها مثل شكل الشيء الذي يسلكه بين يديه ، أو انها مختلفة عنه . ويسجل عدد اجاباته الصحيحة وعدد اجاباته الخاطئة ويقارن بينهما ، وتقيس هذه الاختبارات قدرة المخ على التنسيق بين حاستين أو أكثر من حواس الانسان المحدودة ، حتى يمكن مساعدة الطفل على التغلب على نواحي القصور وتوسيع مجال ادراكه للعالم الذي يحيط به . ومن الجوانب المهمة لعمل كرافبوتو ، المستقاة من افتراض ان الغذاء والبنية الجسمية مترابطان ارتباطاً وثيقاً ، ان سوء التغذية يميل الى جعل الاطفال أقصر قامة من زملائهم الذين يتغذون تغذية عادية أثناء نموهم . وقد انتقد أسلوب كرافبوتو عدد من الباحثين ، الا أن هناك أدلة كثيرة على وجود هذه العلاقة . فمتوسط طول قامة الفرد في الولايات المتحدة كان في ازدياد مستمر في أثناء القرن الماضي . وفي اليابان ازدياد زيادة كبيرة منذ الحرب العالمية الثانية ، مع ازدياد الرخاء وتحسن التغذية ، وكثيراً ما كان يظن الحجم الضئيل لأفراد بعض الشعوب محدداً وراثياً ، وهذا صحيح الى حد ما ، ولكن هذا جزء من العقبة . فالوراثة تحدد الطاقة الكامنة ، ولكن البيئة تحدد في العادة التعبير عن هذه الطاقة الكامنة ، وفي جميع الحالات التي درست وجد ان النمو الاقتصادي يحدد الوضع الغذائي ، وبالتالي طول القامة . وقد قام كرافبوتو وزملاؤه بدراسة دقيقة لهيكله

المسألة ، ولم يجدوا علاقة ذات دلالة بين طول الاطفال وطول آبائهم ، ويؤكد هذا ان التأثير الوراثي على الطول يتغلب عليه تأثير سوء التغذية بشكل واضح . كما انه لا يوجد دليل مقنع على وجود عملية انتقاء وراثية تحابى بقاء نوع دون آخر على قيد الحياة في بيئة معادية .

لقد أشرنا الى هذه الدراسات هنا لأننا لا بد لنا في النهاية من أن نختار ونعمل بمقنضى افتراض واحد من بين افتراضين هامين فيما يختص بالعلاقة بين سوء التغذية والتعلم :

أحدهما أن الظروف الاقتصادية الاجتماعية الفقيرة ، التي يعيش فيها الطفل ، مسئلة عن نتيجتين مستقلتين ، احدهما هي صعوبة التكامل بين الحواس ، والاخرى هي أن سوء التغذية هو المسئول مسئولية مباشرة عن قصر القامة ، ووفقا لهذا الافتراض يكون ارتباط سوء التغذية والتكامل بين الحواس (أى الكفاءة العقلية) فقط من حيث أنهما نتيجة بيئة فقيرة .

أما الافتراض الثانى البديل فهو ان الظروف الاجتماعية الاقتصادية الفقيرة مسئلة عن سوء التغذية فقط ، وان سوء التغذية بدوره سبب مباشر لكل من القامة القصيرة والتكامل الضعيف بين الحواس . وبينما خلص كرافيتو وزملاؤه الى انه لا يمكن رفض أى من هذين الفرضين دون تمحيص فانه يبدو انه يمكن الدفاع عن الافتراض الأول دفاعا أقوى من الدفاع عن الفرض الثانى من بين هذين البديلين ، ويفرم البديل الاول على الاستدلال الذى يقول بأن الظروف الاجتماعية الاقتصادية التى تكون فرص التربية فيها غير ملائمة تسهم اسهاما مباشرا فى ضعف التكامل بين الحواس ، واذا صح هذا فسيلاحظ ان قصر القامة وضعف التكامل بين الحواس يرتبطان بالنظام مع الدخل المنخفض للأسرة . والاسكان الفقير ، وعدم توفر الشروط الصحية وكذلك تكون الامكانيات التربوية غير ملائمة ، ولم يستطع كرافيتو أن يجد أى علاقة بين هذه العوامل ، وفى هذا تدعيم للفرض الذى يقول بأن سوء التغذية يرتبط ارتباطا مباشرا بضعف التكامل بين الحواس .

والمثال الذى يلفت النظر لما نعينه هنا ، فيما يتعلق بعملية التعلم ، نوضحه فيما يلى :

تتطلب القدرة على القراءة من الطفل أن يستجيب استجابة ملائمة للتوحيد المكاني للصورة كأحد الحروف الهجائية . وفى حالة ضعف التكامل بين الحواس يكون الطفل عادة غير قادر على التمييز بين الحروف المتماثلة فى الشكل ، ولكن بتوحيد مكاني مختلف ، مثل الحروف الصغيرة b, d, p, q وكذلك الحروف الكبيرة N, Z وفى الحروف العربية مثلا : ب ، ت ، ث ، ج ، ح ، خ ، أو د ، ذ ، أو : ر ، ز . أو : س ، ش ، أو : ص ، ض ، أو : ع ، غ . وهى من المشكلات التى يقابلها بكثرة أى مدرس فى مدرسة ابتدائية بين الاطفال المحرومين الذين يعانون من ظروف

سيئة ، وهذه المشكلة عقبة رئيسية في طريق تعلم القراءة ، وإذا كان التعرف على حرف أمرا صعبا فان كتابته تكون أكثر صعوبة .

وتظهر المشكلة نفسها في النمو اللغوي . والنمو اللغوي من أكثر الاختبارات حساسية للقدرة العقلية ، وقد استطاع دي ليكاري وكرافيو تو أن يضربا مثلا : انه حتى بعد أن يتم شفاء الاطفال طبيا من سوء التغذية يتبقى لديهم تخلف شديد في النمو اللغوي .

وقد لوحظ ان القصور في النمو المرتبط بسوء التغذية المزمّن في بداية الحياة يمكن تلخيصه على نحو ما يلي :

(١) قصور في النمو والاداء اللغوي ، وهو الاشد تأثيرا .

(ب) قصور في الاداء الحركي غير الدقيق .

(ج) قصور في الاداء الحركي الدقيق .

(د) قصور في السلوك التكيفي .

(هـ) قصور في السلوك الشخصي الاجتماعي .

وقد تجمعت كتابات كثيرة حول هذه الاكتشافات بين الاطفال الذين يعانون من سوء التغذية ، بالمقارنة بهؤلاء الذين يتغذون دائما تغذية جيدة والذين تمتعت أمهاتهم بفترة حمل خالية من الازمات الغذائية .

والآثار المباشرة لسوء التغذية على التعلم لها نتائجها غير المباشرة والخطيرة ، ومنها ما يلي :

ضياع وقت التعلم : فالطفل السيء التغذية أقل استجابة لبيئته من الطفل العادي ، فهو يفقد شهور الخبرة التعليمية وسنواتها ، ونتيجة لهذا يتخلف عن الاطفال العاديين ممن هم في مثل عمره ومن بيئة مشابهة لبيئته .

اضطراب التعلم خلال الفترات الحرجة في النمو : فالتعلم كالنمو في المنح يبعثر ، يحدث في تتابع وجدول زمني ، محدد تحديدا صارما وفقا لما ابتكره بياجيه وغيره ، وإذا تأخرت فترة من فترات التعلم الحرجة أو حذفت أو فانت على الطفل فانها تضيق عليه الى الأبد .

الخافزية والتغيرات في الشخصية : تتحدد استجابات الأم للرضيع أو الطفل بدرجة كبيرة بحيوية الطفل ويقظته واللامبالاة وعدم الاهتمام من جانب الطفل من الآثار الاولى لسوء التغذية ، وهذه تولد بدورها لامبالاة وعدم الاهتمام من جانب الأم ، ويحدد هذا كثيرا فرص تفاعل الطفل مع بيئته ، كما يعزله عن العالم حوله ، وتكون نتيجة هذا أن تشل بشكل خطير الميكانزمات التي يمكن أن ينمو بها التعلم مستقبلا ، مما يؤثر على النمو المعرفي ، وعلى المهارات التكيفية خلال أكثر الفترات حرجا في الحياة .

وبتوالى سنوات التعلم بتراكم القصور ، ويفقد الاطفال الى الابد أدوات البقاء والعيش ، والتنافس فى المجتمع ، ويصبح هؤلاء الاطفال عديمى النفع ، وغير مرغوب فيهم ، وينحون الى السلوك غير الاجتماعى محافظة على حيويتهم ، وهذه المشكلة ليست مقصورة على الدول الفقيرة .

وقد أظهرت دراسات الشعوب المحرومة (بما فيها افريقيا وجنوب أمريكا) ان التناسق الحركى ، والتكامل بين الحواس ، عند الاطفال الحديثى الولادة ، بين مجموعة واسعة من الجماعات الانسانية ، متساوية مع المعايير المستخدمة فى الولايات المتحدة الامريكية على الاقل ، ان لم تكن أفضل . وعلى هذا فان سكان الدول المتقدمة صناعيا فى العالم ليس لديهم اطلاقا أى ميزات خلقية تفوق باقى سكان العالم ، ويمكن عند توفر الموارد الملائمة وتوزيعها توزيعا عادلا توفير حياة اكمل وأكرم لجميع الناس .

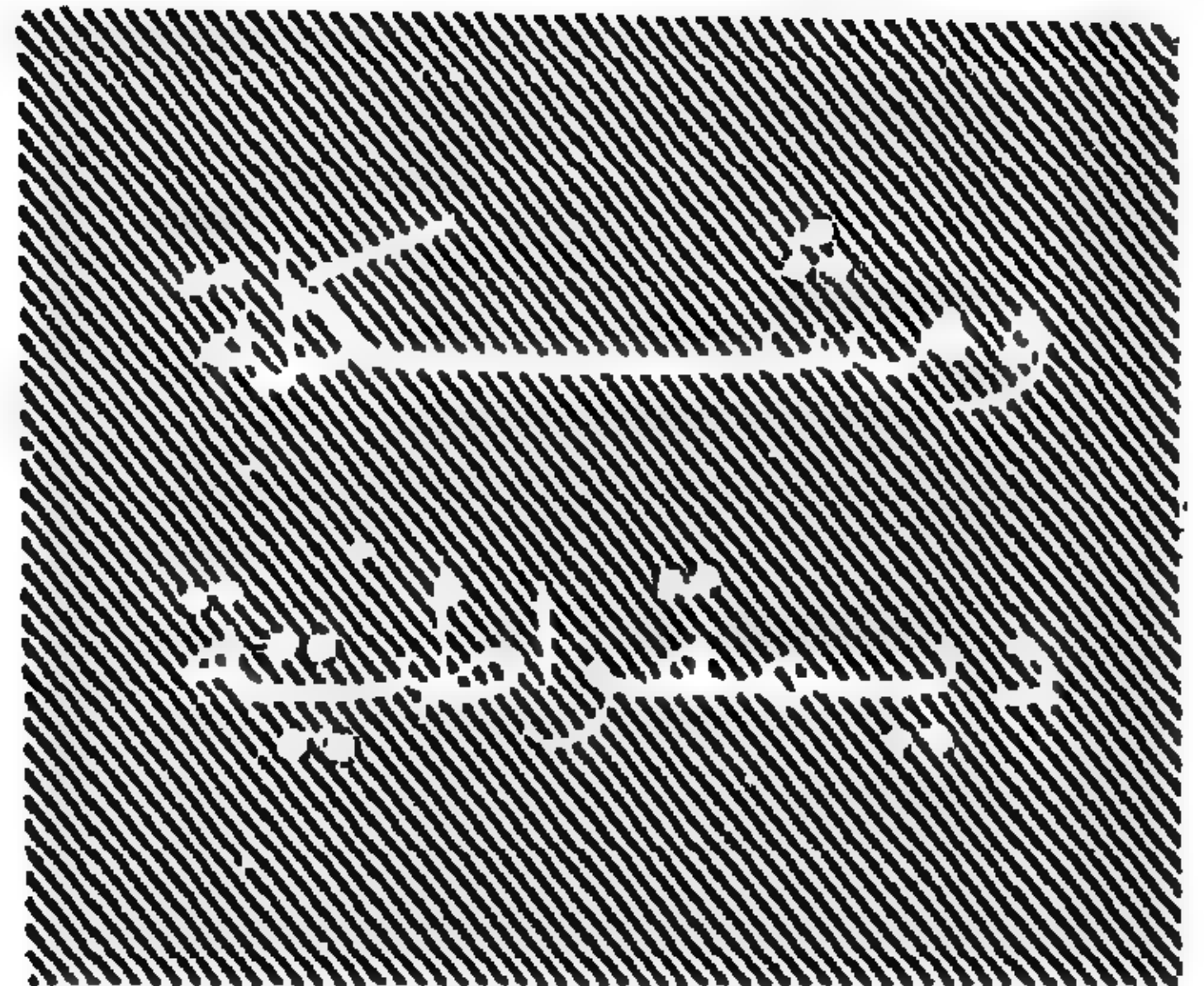
ان كثيرا من الاطفال السيئ التغذية يموتون وسيموتون مستقبلا من الجوع ، واكن الكثير من الاطفال السيئى التغذية سيبقون على قيد الحياة ، ومن هؤلاء الذين سيبهرن على قيد الحياة يصبح كثيرون غير قادرين على الذهاب للمدرسة ليتعلموا كيف يصبحون جزءا من المجتمع ، وسيكون كثيرون من هؤلاء الذين يذهبون الى المدرسة غير قادرين على التعلم ، ولن يكونوا قادرين على التعلم بسبب الجوع فقط ، ولكن أيضا لأن أمخاخهم قد شلت قدراتها على التعلم ، وهكذا يجلبون على جيلهم عواقب ضعف أجسامهم وعقولهم ، ويورثون ذلك للجيل التالى .

لقد كتب ايمانويل كانت ان الاطفال ينبغى أن يتعلموا ، لا فى اطار الظروف الحاضرة للأشياء ، ولكن ينبغى أن يؤخذ فى الاعتبار امكان تحسين حالة الجنس البشرى ، بمعنى انهم ينبغى أن يتعلموا وفقا للمثل الانسانية ، ومقاصدها العليا .

الكاتب : س . قانجيان

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم ، وعميد كلية التربية
بسوهاج ، جامعة أسيوط .

التعليم



المترجم : الدكتور إبراهيم لسيبوفيتش

(من الاتحاد السوفيتي)

معلم ، وسابقا محاضر في المعهد الحكومي البيداغوجي للغات الأجنبية بموسكو ، وباحث أول بالاتحاد السوفيتي ، وعضو بأكاديمية العلوم ، والمدير العام المساعد للتربية بمنظمة اليونسكو منذ عام ١٩٧٥ . كتب كثيرا في التربية والتعليم ، وبالأخص : « التربية في البلاد النامية واليونسكو » ، و « التربية والتقدم الاجتماعي في البلاد النامية » (باللغة الروسية) .

الحق في التعليم حق معترف به من الكافة باعتباره من حقوق الانسان الأساسية . والتعليم في حقيقته وسيلة أساسية لتنمية الشخصية ، كما انه شرط جوهري للتمتع بسائر حقوق الانسان . ويمكن اعتبار عدم تكافؤ الفرص بالنسبة للتعليم ظلما اجتماعيا خطيرا .

كان التعليم في وقت من الاوقات حقا طبيعيا للطبقات الغنية ، وهذا أيضا رأى الكثير ممن لم يكن لهم سبيل اليه . فضلا عن ذلك لم يكن ثمة ضرورة اقتصادية ليكون التعليم ميسورا للجميع ، رغم تعطش جماهير الناس دوما للمعرفة . وكان من شأن المعدات والوسائل التقنية المستخدمة في الانتاج أنها تيسر تعليم الأميين الاشتغال بالحرف والأعمال التي تستخدم عددا كبيرا من الناس . وأتاح مستوى التكنولوجيا المنخفض وتقدمها البطيء انتقال المهارات اللازمة للانتاج من جيل الى جيل ، دون أن يكون للعمال حاجة الى أية معرفة عن كمية أو أي نوع من التعليم العام . وبمرور الزمن أمسى من المستحيل تعلم حرفة أو اكتساب مؤهل دون الحصول على تعليم أولى

عام . وفيما بعد ، عندما تطورت التكنولوجيا ، وفن تنظيم الانتاج ، وأصبحت أكثر تعقدا من ذي قبل ، ظهر المزيد من أنواع النشاط والعمل التي لا يمكن إتقانها دون الحصول على مستوى عال من التعليم العام . وأصبح على الناس اللوم أن يحصلوا على قدر من التعليم اذا أرادوا التأكيد من الحصول على وظيفة والتمتع بالحقوق في العمل وهو أكثر حقوق العمال حيوية ، وأصبح التعليم شرطا أساسيا للتنمية الاقتصادية .

ومنذ أكثر من مئة سنة مضت أوضح ماركس ان الصناعة الحديثة لا ترى في الشكل القائم لاية عملية انتاجية غاية نهائية ، فهي تواظب على اجراء تعديلات في توزيع العمل داخل المجتمع ، مع اسس الانتاج التقنية ، وتحرك باستمرار مقادير ضخمة من رؤوس الاموال ، وأعدادا هائلة من العمال ، من فرع من الانتاج الى فرع آخر . فالصناعة الحديثة اذن ، بحكم طبيعتها ، « تتطلب التنوع في العمل ، ومرونة الوظيفة ، وقابلية تحرك العامل » (١) . ومن جهة أخرى ذكر ماركس ان الصناعة الحديثة في شكلها الرأسمالي تستنسخ تقسيم العمل القديم بخصائصه المتحجرة ، ورأى في هذا تناقضا مطلقا ، يسلب العامل كل أنواع الامان ، ويهدد « عن طريق ازالة ادوات العمل بانتزاع وسائل معيشة العامل من يده ، وجعله زائدا عي الحاجة ، بتشنيث وظيفته الجزئية » (٢) . واذا صاغ ماركس قانون تنوع العمل على أنه « قانون أساسي الانتاج » . واكبر تطوير ممكن لقدرات العامل المتنوعة . أوضح الحاجة المطلقة لان يستبدل « بعامل التجزئة » الذي يؤدي دائما نفس الوظيفة الاجتماعية المبتذلة « الفرد الكامل النمو » الذي تشكل الوظائف الاجتماعية المختلفة التي يزايلها عديدا من الأساليب التي تفسح المجال لقدراته الطبيعية والمكتسبة » (٣) .

وشكلت مقترحات ماركس هذه التي طورها لينين فيما بعد أساسا لمفهوم التعنيم الذي اعتنقه مجتمع البلاد الاشتراكية .

وكلما تقدمت الثورة العلمية والتكنولوجية ازدادت أهمية التعليم ، لصالح المجتمع ، ولصالح الفرد . ويتخذ الكثير من المسائل التي يستثيرها التعليم معنى جديدا كل الجدة بسبب الوضع الاجتماعي والسياسي الذي يسود العالم في الوقت الحاضر .

ان اقامة نظام تعليمي حديث وتطويره ، ودوام ارتفاع مستوى التدريب العام ، والتدريب المهني للعمال ، والتوسع في نظام تدريب العاملين ذوي الكفاءة العالية ، وتحسين هذا النظام ، كلها شروط أساسية للتنمية الاقتصادية والتقدم الاجتماعي والتنمية الاجتماعية . وفي الوقت نفسه فان ازدياد سرعة تقدم العلم والتكنولوجيا ، وتطبيق منجزاتها في الصناعة وسائر مجالات الحياة الاجتماعية ، وانبثاق فروق

(١) كارل ماركس ، « رأس المال » المجلد الأول صفحة ٤٨٧ (ترجمة من الطبعة الألمانية الثالثة .

بمعرفه صمويل مور ، وادوارد اقلنج) ، نيويورك ، انترناشيونال بايلشورز ١٩٧٥ .

(٢) المرجع السابق صفحة ٤٨٨ .

(٣) المرجع السابق صفحة ٤٨٨ .

وانماط جديدة من النشاط والحرف والاشغال ، وسرعة تطورها ، الى جانب اختفاء
نوع النشاط التقليدية اختفاء كلياً أو جزئياً ، كل ذلك يضاف على قانون تنوع
العمل قوة خاصة . وقد أصبح التدريب الاول ، العام ، السليم ، المتعدد الفنون
التقنية ، الذى ينمو باطراد ، ضروريا للناس كافة اذا كان عليهم أن يشقوا طريقهم
فى نطاق نظام الانتاج ، ويتوافقوا مع ظروفه المتغيرة ، ويتحركوا سريعاً من فروع
النشاط وميادينها التى تتلاشى الى الفروع والميادين التى تظهر مكانها ، ويتعلموا
حرفاً وأعمالاً أخرى جديدة أشد تعقداً (١) .

وثمة عوامل أخرى تجعل المستوى العالى من التعليم أمراً ضرورياً للجميع ،
كشرط لاسهام واع ونشيط فى الحياة الاقتصادية والاجتماعية والطائفية . هذه
العوامل هى : السرعة المتزايدة فى التغير الاجتماعى ، والتعدد المتزايد فى الحياة
الاجتماعية السياسية ، الذى يستتبع تشغيل أعداد كبيرة متزايدة من الناس فى
نطاق من أنشطة المجتمع ، يتسع باطراد ، ورغبة الفرد فى أن يشترك فى بحث المسائل
التي تؤثر لا فى شخصه فحسب ، وإنما أيضاً فى جماعته الانتاجية ، وفى المجتمع
بأسره .

ويتميز العالم الحديث بسمة أخرى تتبدى فى الطلب المتزايد على القيم الثقافية ،
والنشاط الثقافى الخلاق . ويستثير هذه السمة التطور السريع فى وسائل الاتصال
الجماعية ، وتشكيله من التسجيلات السمعية والبصرية ، وطرق الاستنساخ ، وهى
تصل الى الناس فى أقصى البقاع ، وتتيح للأفراد مزيداً من التيسيرات فى استخدامها ،
سواء كانوا صغاراً أو كباراً . غير أنه ينبغى للناس أن يكونوا على مستوى عال من
الثقافة اذا كان عليهم أن يحسنوا استخدام هذه الوسائل للحصول على قيم انسانية
ثقافية صادقة ، لا لملء أوقات فراغهم بثقافة « بخسة » تجذب الحياة الذهنية ، ويترتب
عليها اختلال ثقافى . كل هذا يجعل من الواجب رفع مستوى الجماهير التعليمى .

زيادة على ذلك انه بسبب الخصائص التى يتسم بها العصر الذى نعيش فيه ،
الى جانب اهمال المعرفة سريعاً ، والحاجة الدائمة الى اضافة الجديد الى ما سبق تعليمه ،
فانه من الضرورى الحصول على مستوى عال من التعليم العام الاول ، وكذا تطوير
المفاهيم التربوية ، وانشاء نظام تربوى يعد الناس للاحتفاظ بمعارفهم متمشية مع
الزمن ، وتوفير الظروف التى توصل الى التعليم مدى الحياة ، والتعليم الذاتى .

من الشروط الأساسية للتقدم الاجتماعى والاقتصادى والثقافى اذن الاستمرار فى
الاستزادة من فرص التعليم ، والتحسين الدائم لمضمونه وأبنيته التنظيمية وأنماطه
ووسائله .

(٣) أحصى أن العامل فى بلد صناعى فى الوقت الحاضر يغير حرفته ثلاث مرات على الأقل أثناء حياته
العلمية .

مشاكل واقعية ، ومعارضات كاذبة ، وحلول غير صحيحة

المشكلة الرئيسية في التعليم اليوم ، وهي من مشاكل التنمية الاجتماعية العصبية في الكثير من البلاد ، هي مشكلة تجديد التعليم و « ديمقراطيته » (أى جعله ديمقراطيا ، بتعميمه على الشعب كافة) .

غير انه ينبغي لنا قبل أن نستعرض في الموضوع أن نوضح المقصود بكلمة « تعليم » . ونحن لا ندعى أن تعريفنا هذا شامل أو مبتكر ، فليس ثمة تعريف كامل ، ولا بد من أن بعض جوانب الموضوع الظاهرة أو العملية قد أغفلت . والتعريف ، كقاعدة ، يؤكد الخصائص البارزة في كل حالة .

نقصد بكلمة « تعليم » عملية و « نتيجة هذه العملية » ، وكذا « مؤسسة اجتماعية » كبيرة الأهمية . التعليم عمل واع ، مدروس ، ومنظم ، الغرض منه نقل مجموعة مترابطة من المعرفة والمهارات (العامة ، والحرفية) ، وتنمية الفكر والتصور والقدرات وسمات الشخصية كلها . ويبدو لنا أنه من المهم أن لا نخلط بين نظام مترابط من المعرفة وبين العملية التي تنقل بها هذه المعرفة ، وتشبه بالمعلومات ووسائل إرسالها واستقبالها (١) . والتعليم ليس من عمليات نقل المعلومات وتكديسها ، ولكنه « عملية » نقل نظام من المعارف والتمكن منها ، عملية صياغة الشخصية ، وتشكيل صفاتها وقدراتها ، وتطويرها . والتعليم ، من حيث نتيجته ، نظام معين من المعارف العامة والمتخصصة ، والقدرات ، والمهارات ، وبلوغ مستوى معين من التطور الفكري والعقلي والثقافي ، واكتساب أهلية معينة للعمل الفكري ، والقدرة على تطبيق هذه المعارف في الحياة اليومية الجارية .

وينصرف لفظ « التعليم » هنا أيضا الى اجمالي المؤسسات التعليمية ، ومختلف أشكال النشاط التعليمي (باستخدام كلمة « تعليم » بمعناها السابق تعريفه) .

ويمكن التمييز بين شكلين أساسيين من التعليم . فهناك أولا التعليم الذي يقدم في المؤسسات القائمة ، في المدارس ، ودور التعليم الحرفي ، والتعليم الخاص ، والتعليم العالي . ومن المعتاد تسمية هذا النوع من التعليم « التعليم الرسمي » ، ويقصد به التعليم المنظم جيدا ، الذي يستغرق عادة وقتا كاملا ، من كل المستويات والأنماط ، ويتضمن هيئة تدريس مدربة مهنيا ، ومكلفة بتقديم مجموعة من الحقائق ، وتوفير القدرات والمهارات التي تتيح للفرد أن يبلغ مستوى معين من نمو الشخصية . أما الشكل الآخر من التعليم ، المنقطع عن المدرسة ، « غير الرسمي » ، فإنه يغطي

(١) ومن المهم بالمثل عدم الخلط بين التدفق المنقطع للمعلومات وبين الحجم المنقطع للمعارف الأساسية . ولا ريب أن تدفق المعلومات وحجمها يزدهدان بأسرع من ازدياد حجم المعارف الأساسية .

مجالا واسعا من الانشطة التعليمية . وهو تعليم لبعض الوقت ، يباشر خارج النظام التعليمي العادي ، ولا يتقيد بأية أشكال تنظيمية مرسومة من قبل ، وموحدة القياس بدرجة ما ، أو بمنهج أو مخطط دراسي يتدرج من مرحلة الى مرحلة ، ولكنه مخصص للأفراد كلهم ، من جميع الأعمار ومستويات المعرفة ، وله مجموعة متنوعة من البواعث : كتعلم القراءة والكتابة ، أو مواصلة التعليم العام ، أو التدريب المهني ، أو الحصول على مؤهلات جديدة أو تدريب جديد الخ .

وكانت المدرسة في وقت من الاوقات هي المصدر الوحيد تقريبا للمعرفة التي تمكن للجيل الناشئ أن يحصلها وكان هذا الأمر يعين الى حد ما طبيعة المنهج الدراسي ، وهياكل التعليم ، وأساليبه التنظيمية ، ووضع المعلم ، والعلاقة بين المعلم والتلميذ ، ويميل الى نوع من الصلابة .

ومن شأن الزيادة في سرعة العمليات الاجتماعية ، وتعدد العلاقات بين الناس في المجتمع ، وتطور وسائل الاتصال الجماهيرية ، أن تغير الموقف . ولذلك أصبح لدى الجيل الناشئ قدر أكبر من مصادر الاعلام ، وأصبحوا متفتحين لنطاق أوسع من التأثيرات .

و « التعليم الموازي » ، كما يطلق عليه ، هو الآن حقيقة واقعة ، والقصد منه الحصول على المعرفة والمعلومات عن العالم من مصادر خلاف المدرسة . وبالأخص من خلال وسائل الاتصال الجماهيرية ، على أن مهمة المدرسة وغيرها من دور التعليم الرسمي لم تنقص تبعا لذلك ، كما يفترض بعض الكتاب ، ذلك لأنها هي التي لم تزل تواصل نقل أسس المعرفة . ومع ذلك فإن هذه المهمة لا يمكن أن تظل ثابتة لا تتغير . إن التعاليم الرسمية لم يهتم حتى الآن اهتماما كافيا بوجود « التعليم الموازي » ، وهو غير متناسق مع التعليم غير الرسمي ، الأمر الذي يتيح لمعارضيه مجسالا لتأكيد أن المدرسة لم تزل باقية بعد زوال فائدتها .

واذ تزداد سرعة التقدم العلمي والتكنولوجي ، ويغدو من الضروري للجماهير أن ترفع مستواها الثقافي العام أو المهني ، أو تزاوّل نمطا آخر من العمل ، يتضح أن التعليم الرسمي غير قادر وحده على تحقيق مطالب المجتمع المتعددة الانواع من ناحية التعليم والتدريب .

ولم يبذل لوق متطويل أي اهتمام بالتعليم غير الرسمي ، ولكن بدأ الاهتمام به يزداد في السنين الاخيرة . ومع ذلك يميل الكثير من الكتاب الى اعتبار التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي متعارضين تماما . إن مواطن الضعف الخطيرة ، والطبيعة المجافية للديموقراطية التي تتسم بها بعض النظم المدرسية - والتي يضاف اليها في بعض البلاد النامية صعوبات مادية ومالية في توفير التعليم للناس كافة - تنسب الى أنماط التعليم الرسمي كلها ، دون تفرقة ، وبصرف النظر عن الزمان والمكان . وتوصف المنشآت المدرسية كلها ، دون استثناء ، بأنها غير متصلة بالحياة ، وأنها تقاوم كل تغيير ، وأنها متزمتة واستبدادية . أما أنماط التعليم غير الرسمية فإنها

على العكس من ذلك توصف دائما بأنها ابتكارية ، ويقال انها تتيح مجالا غير محدود للملكة الخلق وروح المبادرة . ويتولد عن هذا الاتجاه فكرة مضمونها أنه ينبغي لنا ان نرقض رفضا تاما المدرسة وغيرها من المنشآت التى تقدم تعليما منتظما كل الوقت .

ان أولئك الذين قدموا هذا الرأى - على أساس من بعض المشكلات ، ومطالب التعليم الجديدة ، والتناقضات الحقيقية ، والنزوع الاجتماعى والبيولوجى ، لبعض النظم التعليمية التى بقيت أساسا على ما كانت عليه عشرات السنين ، الى المحافظة على الوضع القائم - يعتبرون ان التدريس الذى يتبع مناهج موضوعية ، ويضطلع به معلمون مؤهلون تربويا ، يؤدي دائما وفى جميع الأحوال الى تعويق شخصية التلميذ وقدراته على الخلق والمبادرة ، بصرف النظر عن المواد التى تدرس ، وكيفية تنظيم التدريس ، والوظائف والغايات الاجتماعية التى يعد هذا التدريس لتحقيقها . ويعتقدون أن التمكن الحقيقى من المعرفة وتنمية القدرات لا يمكن بلوغهما الا بنشاط فردى مستقل تماما ، ويتوقف ذلك على ما يبدو للفرد فى لحظة معينة أنه هام ونافع . وعلى ذلك فانهم يعتقدون ذلك على ما يبدو للفرد فى لحظة منهجية قائمة على اهتمامات الفرد والمجتمع ينبغي تشجيع التلاميذ على متابعة ميولهم العرضية ، على أساس ما « ينير انتباههم » مباشرة ، ويكون ذا « فائدة » عملية لهم . ولو كان ذلك من الأمور السهلة .

ومع ذلك فان الانعزال عن الحياة الواقعية والمفارقة الزمنية والسيطرة ليست بأى شكل أمورا متأصلة فى طبيعة التعليم النظامى المنهاجى نفسه وانما هى سمة لبعض النظم التعليمية المعينة تلك التى أخفقت فى مسايرة الزمن .

ان ترك الحرية للصغار أو حتى للكبار ليقرروا ما ينبغي لهم عمله فى الوقت الذى تعوزهم فيه الخبرة اللازمة لذلك قد يفضى لا الى انماء قدراتهم على الخلق والمبادرة ، وانما الى تكدر المواد الاعلامية تكدرسا عشوائيا ، فى الوقت الذى يستلزم فيه التقدم العلم والتكنولوجيا أكثر من أى وقت مضى الحصول على نظام مترابط من المعرفة ، وتمكن من المفاهيم العلمية والقدرات والمهارات الأساسية . حقا انه من الضرورى أن ندمى أنماطا مختلفة من التعليم ، ونهى الظروف التى تفضى الى التعليم الذاتى مدى الحياة ، ولكن هذا لا يعنى تقاعسنا عن تحسين المعاهد التى تقدم تعليما منهاجيا متدرجا ، وأن نجعلها أكثر انفتاحا للناس .

وينبغي فى كثير من البلاد العناية باصلاح بنيان هذه المعاهد ، ومضمون نشاطها ، ولابد من تصحيح ما هى فيه من عزلة عن الحياة الواقعية ، وايجاد طريقة مناسبة لتشغيل التلاميذ فى عمل مفيد من الوجهة الاجتماعية خلال فترة التعليم . الخ . ويجب أن يواصل التلاميذ التقدم وعيونهم عالقة بالحياة ، بحاضرها ومستقبلها . على أنه فى مقدور مثل هذه المعاهد المتجددة وحدها أن توفر أساسا ونواة لنشاط تعليمى ديمقراطى عصرى وهى وحدها القادرة على أن تكفل استخدام الطاقة التعليمية الكائنة فى كتلة المعلومات التى يتزايد حجمها ، استخداما صحيحا ، بانتقاء ما هو هام وجوهري فيها ، ونبد ما هو عرضى أو عديم الأهمية .

ان المناقشات الدولية الواسعة المدى التى تجرى بشأن امكانيات تطوير التعليم ، وكيف يتسنى جعله أقوى ما يمكن فاعلية ، والأدوار التى يضطلع بها كل من التعليم الرسمى وغير الرسمى ، كبرى الأهمية بالنسبة لجمهير الشعب ، وتتعلق هذه المناقشات بها أكثر مما تتعلق بغيرها ، ما دامت المشكلة الأساسية هى كيف نكفل لهم اتصالا غير محدود بالمعرفة العلمية والثقافية الحديثة . ومن الواضح أن أية محاولة لاقتضاب تنمية التعليم الرسمى ، ومن باب أولى محاولة الغائه ، سوف تضر بالجمهير ، ذلك لأنها هى التى سوف تحرم بذلك من التعليم المنهاجى المنظم الذى لم يزل فى البلاد التى يوجد فيها تفاوت اجتماعى شديد ، من الامتيازات التى تتمتع بها الطبقات الموسرة .

ان الذين يقدمون الآراء المتصلة اتصالا وثيقا بنظرية الغناء التعليم المدرسى أو الغناء المدرسة ، وهم أولئك الذين يتجاهلون الطبيعة النوعية للعملية التعليمية ، يؤيدون « اذابة » التعليم فى الحياة ، واهمال البناء الواضح المعالم للمؤسسات التعليمية ، والتعليم المدرسى المنظم ، وهيئة التدريس المؤهلة مهنيا . ومن العسير الموافقة على رأى الذى يقول بأنه ينبغى تنظيم التعليم العالى خارج المؤسسات التعليمية ، وأن يباشر هذا التعليم فى نطاق المؤسسات العملية المختلفة ، من مصانع ومؤسسات عامة وخاصة ، وعن طريق استخدام وسائل الاعلام الجماهيرية ، والتسجيلات الالكترونية ، الخ . وبعبارة أخرى ، فان العناصر التى تشكل ، فى البلاد الاشتراكية على سبيل المثال ، جزءا من التدريب العملى المنتج ، ينبغى أن تصبح ، طبقا لهذا رأى ، الشكل الوحيد الذى ينظم به التعليم .

أما الجامعة الاوربية الغربية التقليدية فانها قلما ضمنت مناهجها مثل هذا التدريب العملى (باستثناء بعض الجهات المحددة) . وهناك الآن اقتراح بأن ننحو النحو المضاد لذلك تماما ، فيحتل هذا التدريب العملى كل نطاق التعليم ، ويختفى التعليم المنهاجى النظرى الذى يقدم معرفة بالمواد الجوهرية الأساسية ، فى مركز تعليمى يملك وسائل خاصة معدة للأغراض التعليمية من معامل وتجهيزات ومكتبات . فضلا عن ذلك فان هذا « التعليم المنتشر » يقدم معظمه معلمون يكونون « أخصائيين بعض الوقت ، يذهب اليهم الطلبة خارج الجامعة » (١) .

وهناك فكرة أخرى راجت كثيرا هذه الايام ، فكرة « البدائل » فى التعليم ، ويوصى « بقوة بهذه الفكرة فى البلاد النامية . جوهر الفكرة انه ينبغى الكف عن محاولة توفير التعليم للناس كافة . وبتطبيق هذه الفكرة على البلاد المتقدمة يقترح « البديل غير الرسمى » باعتباره مرغوبا فيه بنوع خاص فى المستويات التعليمية العالية المرحلة النهائية للتعليم الثانوى والتعليم العالى والفكرة الأساسية هى أن

(١) انظر على سبيل المثال : هـ. جان « الجامعة الاوربية فى المجتمع » ، مستقبل التربية ، العدد الثامن سنة ١٩٧٤ . وليس من الواضح المعنى المقصود بعبارة « خارج الجامعة » ، مادام من الواضح أنه لن يجرى شيء « داخل الجامعة » ، إذ لن يكون هناك « داخل » .

كلا من التعليم الرسمي المنظم في المعاهد وأشكال النشاط التعليمي نصف الوقت وغير المنتظم في معاهد صحيح ، وأنه من الملائم بالنسبة لعسدد كبير من الناس أن يستبدل بالتعليم الرسمي كله تعليم غير رسمي . وإذا نظرنا الى النتيجة المنطقية لفكرة « التعليم البديل » نجد أنها تعادل تماما فكرة نبد المدرسة .

فاذا نحينا جانبا وجهات النظر المتطرفة هذه وجدنا ان فكرة « الاساليب البدينة » تميل نحو تنمية « البدائل » غير الرسمية ، على حساب التعليم الرسمي ، وفضلا عن ذلك فان هذا النوع من « البدائل » يوصى به للبلاد النامية على سبيل المثال ، لا باعتباره اجراء وقتيا ، الى أن يتسنى توفير حد أدنى من التعليم الرسمي للكافة ، وتصير النظم التعليمية قادرة على الوفاء بحاجات التقدم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ، وانما باعتباره اختيارا نهائيا بين أنماط التعليم الرسمي وغير الرسمي . وتثير فكرة « الأساليب البديلة » اعتراضات من حيث المبدأ ، لأنها تتعامل مع النظم الرسمية وغير الرسمية لا باعتبارها مكملة بعضها بعضا ، وانما باعتبارها متنافسة ، أو حتى باعتبار أن وجود بعضها يحول دون وجود البعض الآخر .

وإذا توقفنا قليلا وتساءلنا عن النتائج الاجتماعية التي تترتب على التطبيق العملي لفكرة البدائل تيسر لنا ان نرى انها سوف تستتبع تفاوتاً كبيراً في التعليم وسوف يكون من السذاجة حقاً أن نفترض ان الطبقات الثرية سوف تنصرف عن التعليم المنهاجي النظامي وتختار « البدائل غير الرسمية » . معنى هذا ان هذه البدائل غير الرسمية سوف تكون في المقام الأول من نصيب أولئك الذين لا يستطيعون (بسبب الظروف المادية أو الاجتماعية أو التنشئة الثقافية) التردد على المنشآت التعليمية العادية ، بما فيها معاهد التعليم العالي .

على ذلك فان التطبيق العملي لفكرة « البدائل » قد يؤدي الى تفرقة اجتماعية ملحوظة في مجال التعليم ، وفي الواقع الى نمو نظامين متوازيين وغير متساويين ، بحيث يقتصر امتياز التعليم المنهاجي النظامي على الطبقات الموسرة ، ويعطى عامة الشعب تعليماً غير رسمي « من الدرجة الثانية » لا يرجى أن يوفر من المستوى والجودة في التدريب ما يوفره نظام التعليم المدرسي المنهاجي الكامل الوقت . وقد نادى بعض الكتاب محذرين من خطورة مثل هذه النتائج . مثال ذلك ان لـ « سيرتش » و « د . فريث » وهما خبيران في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الاقتصادية أشارا بأن : فرص التعليم الجماهيري الجديدة هذه « لا يجوز » أن يتاح لها أن تتطور الى قطاع منعزل من التعليم العالي ذي المرتبة الثانية « الذي يعتبره كل من الطلبة والمجتمع بعامة بديلاً رخيصاً من التعليم الجامعي التقليدي الكامل الوقت » .

ويجب أن نؤكد ان « البديل غير الرسمي » لا يستطيع أن يحل محل التعليم الرسمي المنهاجي « لغاية مستوى متقدم معين » ، ومن ثم يمكن اعتباره اجراء مؤقتاً حتى يجرى الوقت الذي يتاح فيه للكافة التعليم النظامي ، ولا يجوز في أية ظروف أن يبطىء نمو التعليم الرسمي ، أو يغدو بديلاً دائماً منه . والله لخطأ جسيم - قد

يؤدي الى اضعاف الفرص التي تيسر للجماهير الحصول بطريقة منهجية على المعرفة العامة والعلمية - أن تنحرف عن جادة الصواب بالآراء التي تؤكد مرونة مثل هذه البدائل ، أو تنخدع بفكرة انها تتكلف نفقات أقل من نفقات التعليم الرسمي ، معتقدين ان البديلين متساويان في القيمة .

ولا يقلل ذلك بأية حال من قيمة التعليم غير الرسمي . ولسنا نرغب أيضا أن نقول بأن النظام المدرسي المحافظ المقصور على الصفوة ، الموجود في الكثير من البلاد ، هو من الناحيتين الاجتماعية والبيداغوجية النظام التعليمي الوحيد الجدير بالاعبار . فالتعليم غير الرسمي الذي ينمو جنبا الى جنب مع تجديد التعليم الرسمي وتعبئه على عامة الشعب (ديمقراطيته) له وظائف هامة كثيرة ، وهو ضروري لأولئك الذين لم تتح لهم فرصة الحصول على التعليم (من أجل محو الأمية بين الصغار والكبار ، على سبيل المثال) ، وأولئك الذين يحتاجون الى اتمام تدريبهم أو تعزيزه ، ولكن تمنعهم الظروف من التوقف عن العمل والتفرغ للدراسة . ان تطوير التعليم غير الرسمي أمر شديد الأهمية بالنسبة لأولئك الذين يريدون الحصول على مؤهلات أعلى أو جديدة ، ويمكن أن يوفى بالحاجة الى رفع المستوى الثقافي العام . ولتحقيق هذه المهمة يمكن بل يجب أن تسهم المنشآت التعليمية القائمة ، وبالاخص الجامعات وسواها من المعاهد العالية . وأخيرا فان للتعليم غير الرسمي دورا هاما يؤديه في تنمية قدرات الأفراد ، وتنظيم الأنشطة الثقافية في أوقات الفراغ ، بالنسبة لأولئك الذين يدرسون حسب النظام التعليمي العادي . ان من واجب التعليم غير الرسمي ، بعبارة أخرى ، أن يسهم بقدر كبير في تحقيق فكرة التعليم مدى الحياة ، ونمو شخصية الانسان نموا شاملا .

ان المقابلة بين التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي ، مع انكار الدور القيادي الذي ينولاه النوع الاول (الرسمي) ، أمر غير سليم من حيث المبدأ ، ويترتب عليه في العمل نتائج اجتماعية غير مرغوبة . وفضلا عن ذلك فان هذا الاتجاه قد رفضه المؤتمر الدولي الثالث لتعليم الراشدين ، الذي أبدى إيمانه بالحاجة الى ربط علاقة وثيقة بين التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي ، وتنسيق الجهود لتنميتها (١) . والشئ الذي له مغزى كبير هو أنه رغم ما أبدته « اللجنة الدولية لتنمية التعليم » من التعاطف بعض الشئ مع فكرة البدائل فانها أكدت في تقريرها الدور الحاسم للتعليم المنهاجي المنظم : وتنص مقدمة التقرير بنوع خاص على أن « المدارس ، أي المنشآت المعدة لتقديم تعليم منهاجي للأجيال الناشئة ، هي اليوم ، وسوف تظل في المستقبل ، العامل الحاسم في تدريب الرجال على الاسهام في تطوير المجتمع ، وأداء دور فعال في الحياة . واو التخلي عن فكرة المدرسة باعتبارها عنصرا جوهريا ، أن لم يكن العنصر الوحيد في التعليم ، ليعادل الاستسلام في ميدان الكفاح من أجل

(١) انظر « المؤتمر الدولي الثالث لتعليم الراشدين » ، طوكيو ١٩٧٢ ، التقرير الختامي .

تقديم مئات الملايين من الكائنات البشرية الى نوع التعليم الذى يتضمن الاستيعاب
المنهاجى للمعرفة » .

ان نمو التعليم غير الرسمي شرط ضرورى للاستزادة من حصول جماهير الشعب
على المعرفة والثقافة . وعلى ذلك ، فان المعيار الاساسى للمدى الذى يكون التعليم عنده
فى متناول الجميع هو الفرص المتاحة للدراسة فى نطاق نظام المعاهد . على كل
المستويات ، حتى أعلاها .

وثمة رأى يؤكد انه يمكن تحقيق ديموقراطية التعليم بمجرد توسيع مجال التعليم
غير الرسمي وتنويعه ، دون الالتفات الى التعليم الرسمي . غير اننا يجب أن لا نخدع
أنفسنا ، فما دام التعليم الرسمي فى مجموعه لم يكتسب الطابع الديموقراطى الصحيح
فان وديموقراطية التعليم سوف تظل وهما مضللا .

الديموقراطية الرسمية

والديموقراطية الحقيقية

يناقش الكثير من البلاد على نطاق واسع موضوع المساواة فى الافادة من التعليم ،
وتوفير فرص التعليم المتكافئة للناس اجمعين . وكان هذا النوع لأمد طويل ذا أهمية
لدى المنظمات الدولية الكبرى ، وبخاصة اليونسكو التى اتخذت هيئاتها القيسادية
مجموعة من القرارات الهامة التى تستهدف ازالة التفرقة فى التعليم ، وكفالة فرص
التعليم للجميع دون استثناء . وكان اقرار المؤتمر العام لليونسكو المنعقد عام ١٩٦٠
للاتفاقية والتوصية ضد « التفرقة فى التعليم » أمرا ذا أهمية كبيرة فى هذا الخصوص .

وفى مستهل عام ١٩٧٧ اشتركت ٦٤ دولة فى الاتفاقية التى عرفت ماهية التمييز
أو التفرقة ، وطلبت من الدول المتعاقدة أن تمحوها وتمنعها ، وأن « تصوغ وتنمى
وتطبق سياسة قومية . . تعمل على دعم المساواة فى الفرص ، والمعاملة فى مجال
التعليم » .

ومشكلة المساواة فى تلقى التعليم من المظاهر الرئيسية لوضع ديموقراطية
التعليم . ومع ذلك فان الديموقراطية ليست مسألة مساواة فى تلقى التعليم فحسب
ذلك ان مفهوم ديموقراطية التعليم مفهوم شاسع مترامى الابعاد . ولا يمكن المماثلة
بين « الديمقراطية » وبين سن تشريع يقضى بجعل التعليم متاحا للناس كلهم ، وليست
مجرد بسط نظام التعليم . ان المساواة فى دخول ساحة التعليم ليس بأى شكل
كان نظيرا لتكافؤ الفرص الحقيقية للحصول على التعليم ، أو للفرص المتكافئة فى مجال
التعليم ، فالأولى ضرورية ، ولكنها غير كافية لضمان تحقق الثانية . فيجب أو يكون
التعليم حرا على كل المستويات والأشكال . و « الديمقراطية » تتطلب أن يتاح لكل انسان
وبنوع خاص للعاملين وأبنائهم ، الفرصة لا لدخول منشأة تعليمية معينة فقط .
أو الاشتراك فى شكل معين من أشكال التدريب أو إعادة التدريب فقط ، وانما أيضا

لاتمام تعليمهم ، والحصول على احتمالات واقعية لمزيد من التعليم . معنى هذا أنه يجب أن يكون هناك نظام من اجراءات اجتماعية وبيداغوجية لصالح أبناء العاملين ، بقصد توفير المادة الاساسية ، والظروف الثقافية اللازمة للدراسة الناجحة (المنح ، والكتب الدراسية ، والملبس الوفير ، والطعام ، والادوات الدراسية ، والمدارس الداخلية ، والنقل ، والعمل الثقافى والتعليمى الاضافى ، الخ) .

ويجب زيادة المساعدة المادية فى كل مرحلة تالية ، لانه كلما تقدمت المرحلة ، وكبرت سن التلميذ أو الطالب ، ازدادت النفقات التى تستلزمها الدراسة ، واشتد التأثير على أسر العمال بسبب فقد العون المالى الاضافى الذى يسهم الشبان فى تقديمه لميزانية الاسرة ، لو كانوا يعملون بدلا من أن يتفرغوا للدراسة .

ويزداد مفهوم ديموقراطية التعليم عمقا واتساعا مع ازدياد متطلبات التعليم . وفيما مضى كان قدر معين من المعرفة (العامة والمهنية) التى يحصل عليها الشخص فى صباه تكفيه تقريبا طول حياته . أما اليوم فليس ثمة من يتوقع أن يكفيه طول حياته ما حصل عليه من تعليم فى صباه ، انما يمكن اعتبار هذا القدر من التعليم قاعدة يتعين الاضافة اليها دوما لمواكبة الزمن ، ومسايرة تطور المادة الدراسية الخاصة ، ومن ثم كانت ضرورة توفير الظروف التى تتيح للكبار وكل الذين يسهمون فى الحياة العملية أن يرفعوا دوما مستوى معارفهم وثقافتهم . وفيما يختص بعامة الشعب لم يكن هذا المطلب فى الزمان الماضى ضرورة اجتماعية اقتصادية ، ولو أن فكرة التعليم مدى الحياة قد نودى بها منذ زمن بعيد . أما اليوم فان « ديمقراطية » التعليم لا يمكن تصورهما دون تزويد الجماهير بالفرص الكفيلة بتحسين تعليمهم العام ، وتدريبهم المهنى ، وتعلم مهن أو حرف جديدة ، اذا دعا الامر .

ويستتبع توفير الظروف الكفيلة بمساعدة العمال الراشدين على اتمام تعليمهم العام وتحسين مؤهلاتهم ، أو الحصول على مؤهلات جديدة ، اتخاذ اجراءات مالية واجتماعية وبيداغوجية (أيام عطلة اضافية بأجر ، صرف نفقات السفر ، كتب مدرسية ، رياض أطفال ، دور حضانة ، مراكز استشارات تعليمية خاصة ، برامج تعليمية فى الراديو والتليفزيون ، الخ) .

وتتطلب ديموقراطية التعليم مستوى عاليا من التدريس لجميع الافراد ، وتنمية قدرات كل انسان بكل وسيلة ممكنة ، وتقتضى ضمنا رفض نمط البرامج النظرية المجردة والارستقراطية ، بمثالياتها ومعاييرها الاخلاقية ، ومن ثم فانها تتطلب نمطا من التعليم يجب أن يكون مضمونه متصلا بالحياة اتصالا مباشرا ، وعلى مستوى نظرى مرتفع ، ويستتبع بالتالى « ديمقراطية » على مستوى القيم الاخلاقية .

وثمة عنصر جوهري فى ديموقراطية التعليم ، يتمثل فى تطبيق مبدأ الوحدة مع النوع فى نظام التعليم ، والاستمرار بين مختلف مستوياته وأشكاله . ان وجود أشكال من التعليم ليست متساوية القيمة أو مؤسسات تعليمية وأنماط من التدريب

لا تمنح الطريق الى مزيد من التعليم ، وانما هى بمثابة دروب صماء ، تؤدي عادة الى تفرقة اجتماعية ، وإبقاء على عدم المساواة فى نظام التعليم .

وتؤثر ديموقراطية التعليم أيضا على العلاقة بين المعلم والمتعلم ، وتفترض اشتراك الثانى فى نشاط المؤسسة التعليمية وإسهام الجماهير والمنظمات فى وضع القرارات الخاصة بالسياسة التعليمية ، واعداد النظام التعليمى . وأخيرا لا يمكن أن تكون « الديمقراطية » فعالة الا اذا اتخذت الاجراءات التى تكفل حسن استخدام التعليم الذى يتلقاه الشخص ، وأن يتيسر له الحصول على عمل من نوع التدريب الذى تلقاه ومستواه .

وديموقراطية التعليم الحقيقية غير ممكنة الا كجزء من سلسلة من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية المعدة لاجداث تحسين جذرى فى ظروف فئات الشعب العاملة . وقد أشارت احدى وثائق اليونسكو بحق الى أن « ديمقراطية التعليم تستهدف - كما تفترض فى الوقت نفسه كشرط لها - ديمقراطية المجتمع نفسه » (١) .

وينبغى بذل اهتمام خاص بنقطة تتصل بمشكلة ديموقراطية التعليم ، يدور بشأنها نقاش عريض ، ولها مغزى اجتماعى كبير .

وديموقراطية التعليم تعنى أنه ينبغى أن يؤخذ فى الاعتبار الخصائص الفردية للطلبة ، وميولهم ، واهتماماتهم . وقليل هم الذين قد يجادلون فى هذا المبدأ البيداغوجى التقليدى ، ولكنه يطبق دائما فى الممارسة العملية . غير أن هذا « التفريد » يبالغ أحيانا فى تطبيقه . وهناك اقتراح بترك اختيار الموضوعات التى تدرس وطرق تحصيل المعرفة ووسائله لفطنة التلاميذ ، صغارا وكبارا ، وفى هذا على ما يبدو بوضوح مغالاة فى تقدير استعداد الأفراد (وبخاصة الصغار) لتحديد نوع المعرفة والمهارات المطلوبة فى المجتمع الحديث . فما هى العلاقة بين « الديمقراطية » وبين « تعليم » لا يهيء الشخص للحياة ، بل يتركه لا حول له ولا قوة ، وبالتالي خاضعا لعامل الصدفة وأهواء القدر ؟

هناك حد أدنى لمقدار المعرفة والمهارة والخلق التى يتعين لكل فرد أن يمتلكها حتى يستطيع أن يسهم إسهاما كاملا فى حياة الجماعة . ويختلف هذا الحد الأدنى الاساسى من الوجهة الاجتماعية باختلاف الأزمان والمجتمعات - وليس فى مقدور الفرد أن يعينه بنفسه ، وانما يمكن تعيينه بجهد جماعى فقط ، مع أخذ التجربة التاريخية فى الاعتبار ، وكذلك أساسا من معرفة واسعة وصحيحة بالعلم والثقافة . وهذه مشكلة معقدة لم يعثر لها على حل مثالى حتى الآن . ولقد حل كل عصر وكل مجتمع هذه المشكلة بدرجات متنوعة من التوفيق ، ولكن الحل كان يتم لصالح الطبقات والمجموعات التى كانت قادرة بالفعل ، بفضل وضعها الاجتماعى ، على الإسهام الكامل.

(١) تطوير سياسات التعليم والعلم فى أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي ، القرء ٢٦٦ .

باريس ١٩٧١ .

فى كل نواحي الحياة الاجتماعية . وعندما يبتعد مضمون التعليم كثيرا عن هذا الحد الأدنى ، مثلما يحدث الآن فى الكثير من البلاد ، ينفصم التعليم عن الحياة ، ولا يؤدي دوره بالكامل فى المجتمع .

وقد أصبحت مهمة تعيين «هذا الحد الأدنى فى الوقت الحاضر أكثر تعقدا منها فى الزمان الماضى ، بسبب التقدم المتزايد السرعة فى العلم والتكنولوجيا ، والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الهامة ، والحاجة الى وضع حد أدنى مشترك ، لا لثلاقلية المتميزة وانما للجميع . كل هذا يزيد فى أهمية هذا الحد الأدنى . ان التقصير فى معالجة هذه المشكلة ، والسماح لكل انسان بأن يتولى حلها بنفسه ، لا يعنى « ديمقراطية » التعليم أو « تفريده » ، وانما يعنى تسليم المجتمع والعلماء ورجال التربية بفشلهم فى مضمار التعليم ، المضمار الجوهرى الحيوى الذى لا يستطيع المجتمع أن يحيا وينمو بدونه .

وليست هذه الاعتراضات المنصبة على التفسير المفرط الاتساع لمسألة التفريد معادلة للدعوة لاقامة نظام متماثل للجميع . والمشكلة هى كيف يمكن تعيين الحد الأدنى القاعدى لمضمون التعليم ، الضرورى لكل انسان ، مع الاستيثاق من أن هذا الحد الأدنى لا يتضخم بدرجة يستوعب معها كل وقت الطالب وجهده (كما يحدث كثيرا فى الوقت الحاضر) ، وانما يترك له مجالا رحبا ليختار فيه موضوعات اضافية للدراسة .

ان تعريف مضمون التعليم مهمة علمية وبيداغوجية كبيرة الأهمية ، ولكنه أيضا مشكلة اجتماعية وايدولوجية متماثلة القدر من الأهمية . ومن الغباء أن تغلق عيوننا دون هذه الحقيقة . وهو موضوع تقوم فيه مصادمات بين مختلف المصالح ، ووجهات النظر ، ومختلف المفاهيم ، بشأن دور التعليم فى تنمية الشخصية والمجتمع ، وفى التحليل الأخير بين المثاليات الانسانية والاجتماعية المتنوعة . ومعنى ديموقراطية التعليم انه يجب تنمية المعالجة الأمرة لمشكلة المضمون التعليمى ، وتفترض سلفا اشتراك الطلبة أنفسهم ، وكذا عامة الشعب ، ومنظماته ، اشتراكا فعليا فى بحث هذه المشكلة .

ويعتقد بعض الناس أن « التفريد » يعنى أنه يجب أن يتلاءم مضمون التعليم وطرقه ، وكذا معدل تقدمه مع مستوى تقدم كل فرد على حدة (كبيرا كان أو صغيرا) . ولا تبدو لنا وجهة النظر هذه بجملتها مقبولة ، ولو أنه كثيرا ما يحتج فى صالحها بأن توفير فرص متكافئة للتعليم يستتبع توفير روف للتعليم متناسبة مع امكانيات الأفراد فى كل حالة على حدة .

وليس من شك فى أنه من المرغوب فيه تفريد طرق التدريس ومعدل تقدمه بقدر الامكان ، على أنه يجب القيام بذلك ، لا لتقدير مستوى تقدم الطالب فقط وانما

أيضا ، وربما بدرجة أكبر للتعجيل بتقديم الطلبة المتخلفين (١) . ولا يجوز أن يعنى « النكيف » التسليم بتخلف الفرد ، أو دوام هذا التخلف ، كما لا يجوز أن يفرض على انتقار مضمون التعليم ، والهبوط بالمستوى الثقافى العام والنظرى للفرد . ولكن هذا نمو بالضبط ما يؤدى اليه « النكيف مع قدرات الفرد » الذى يلقى تأييدا فى بعض الجهات .

ويمكن فهم تفريد مضمون التعليم بمعناه الديموقراطى على أنه تفريد ما يمكن تقديمه فوق الحد الأدنى الاساسى الضرورى للناس كافة من الوجهة الاجتماعية ، والذى سبق لنا مناقشته آنفا . هذا الحد الأدنى يجب توفيره للجميع . وكل انحراف عن هذا المبدأ بأى باعث كان ، لا يعد « ديمقراطية » وإنما هو تفرقة ، ويترتب عليه باسم المساواة عدم المساواة . وثمة بعض النظم التعليمية التقليدية ، مع بعض الانجاهات المختلفة المستويات ، قد طبقت بصورة عرضية هذا المفهوم الخاص بالتفريد والتكيف ، وتلقى هذه النظم نقدا شديدا من جانب عامة الشعب والمعلمين والدوائر الأكاديمية . والواقع أن مبدأ الديمقراطية الخاص بالمدرسة « الموحدة » قد وضع كمنقضى لهذه النظم . وقد قدم هذا المبدأ لأول مرة فى الاتحاد السوفيتى ، ويلقى الآن أعدادا متزايدة من المؤيدين له ، ويحرز تقدما فى عدد كبير من البلاد . وفى بعض البلاد اتخذت فى السنين الأخيرة قرارات تمد فترة التعليم العام الموحد بالنسبة للجميع .

وعلى ذلك فإن للتفريد حدودا ، باعتباره وسيلة « للديمقراطية » ، فإذا تجاوز هذه الحدود فقد تآتى النتائج بعكس المطلوب .

والمسألة ، كما ذكرنا من قبل ، ليست تعليمية خالصة ، ولكن لها مضامين اجتماعية هامة ، وموضوعها هو هل من الواجب وضع نظام واحد فى أساسه للجميع ، وظيفية تزويد كج فرد بنوع من التدريب يتيح لكل الطلبة فرصا متكافئة ، أما لزيد من التعليم أو للدخول فى الحياة العملية أو وضع (أو الإبقاء على) أنماط مختلفة من التعليم ، بمستويات مختلفة ، بحيث يصير التعليم منقسما الى درجات ، أولى ، وثانية ، وثالثة ، الخ ، ومن ثم يقيم تدرجا صارما من البداية ، يعنى أن لا يملك الناس فى المستقبل هذه الفرص .

وفضلا عن ذلك أوضحت تجربة سنوات عديدة أن توزيع التلاميذ على أنواع واتجاهات مختلفة من التعليم يتحدد عادة ، بكيفية مباشرة أو غير مباشرة ، على أسس اجتماعية . فمعظم العمال وأبنائهم يجدون أنفسهم ، لأسباب مختلفة لا صلة لها بقدرة الفرد ، فى تيارات تعليمية تفتح المجال الى أقل عدد من الفرص . ويجب أن يؤكد هنا أن التفسير الواسع بدرجة مفرطة لفكرة التفريد يمكن استخدامه لتبرير الآراء والنظم التعليمية الملائمة للصفوة من الناس .

(١) تفريد وسائل التعليم ومعدلات تقدمه أمر مرغوب فيه أيضا بفرض الاستيثاق من أن القادرين على الحصول على تقدم أسرع من المتوسط لا يفتروا اهتمامهم بالتعلم ، ولا يتأخر نمو قدراتهم .

ان ما قلناه آنفا يتعلق أول كل شيء بالتعليم العام . وتتجلى مشكلة التفريد أيضا في التعليم المهني والتعليم العالي - اللذين يتنوعان في كل الاحوال - ولكنها تختلف فيهما . ومع ذلك فحتى في هذا المجال يجب أن يكون لكل قسم من أقسام التعليم المهني أو العالي حد أدنى مشترك من المضمون بدونهُ يستحيل حذق أية مهنة أو حرفة أو فرع من المعرفة .

عندما نتصدى للتعليم التكميلي المخصص لاشباع المطالب الثقافية ، والاهتمامات والفدرات الفردية لدى الصغار والكبار ، أو المناهج الدراية المنعشة لذاكرة من بلغوا بالفعل مستوى مناسباً من الكفاءة في مجالانهم ، عند هذا فقط يكون التفريد الكامل لمضمون التعليم وأشكاله ممكناً ومرغوباً فيه ، ويستطيع الطالب بالفعل أن يقرر لنفسه ما ينبغي أن يدرسه .

ولسنا نقصد من هذا المقال أن نستعرض كل مظاهر مشكلة « ديمقراطية » التعليم . وقد ناقشنا أساساً بعض المسائل العامة المشتركة بين عدد كبير من البلاد . ولم نعالج ، بنوع خاص ، بعض المشاكل النوعية المتعلقة بقطاعات معينة من السكان ، وهي مشاكل قد تتطلب دراسة منفصلة .

ان الأهمية المتزايدة للتعليم في ميدان التنمية الاجتماعية ظاهرة تاريخية ، وهي نتيجة لعدد كبير من العوامل ، مثل التطبيق المتزايد باطراد للمعرفة العلمية على الانتاج الاجتماعى وغيره من مجالات النشاط الانسانى ، وبالتالي الجزء الأكبر الذى يؤديه النشاط الفكرى فى عمل المجتمع الشامل ، واستمرار دخول مجموعات اجتماعية جديدة وكبيرة فى الساحة السياسية ، فى صورة قوة مستقلة ، ونمو عزم جماهير الشعب ، بصورة لا تقاوم ، للحصول على حقها فى التعليم والثقافة . ونمت هذه العمليات فى مجموعها ببطء شديد على مر العصور ، باستثناء بعض الفترات المعينة .

ويتميز العصر الحاضر بتعجيل ملحوظ فى تقدم هذه العمليات التى تجر فى أعقابها توسعاً سريعاً فى نظم التعليم . وحدث أول « انفجار تعليمى » فى الاتحاد السوفيتى ، حيث كان الارتفاع فى المستوى الثقافى والتعليمى للملايين الناس جزءاً مكملًا للتحويلات الجذرية ، الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التى حولت بلداً متخلفاً الى دولة صناعية كبرى تملك إمكانيات علمية وتكنولوجية هائلة .

وحدث فى الأغلبية العظمى من البلاد ارتفاع فى معدل التوسع فى التعليم خلال السنوات التى عقت الحرب العالمية الثانية . وبرزت هذه الظاهرة بنوع خاص منذ عشرين سنة مضت فى بلاد العالم الثالث ، حيث كان من شأن حصول هذه البلاد على الاستقلال ، وكفاحها من أجل دعم السيادة القومية ، ورفع المستويات الاقتصادية والثقافية ، أن أعطى دفعة قوية لنمو التعليم .

ومع ذلك أثبتت التجربة أن توسع النظام التعليمى اذا لم يرتبط ارتباطاً عضوياً

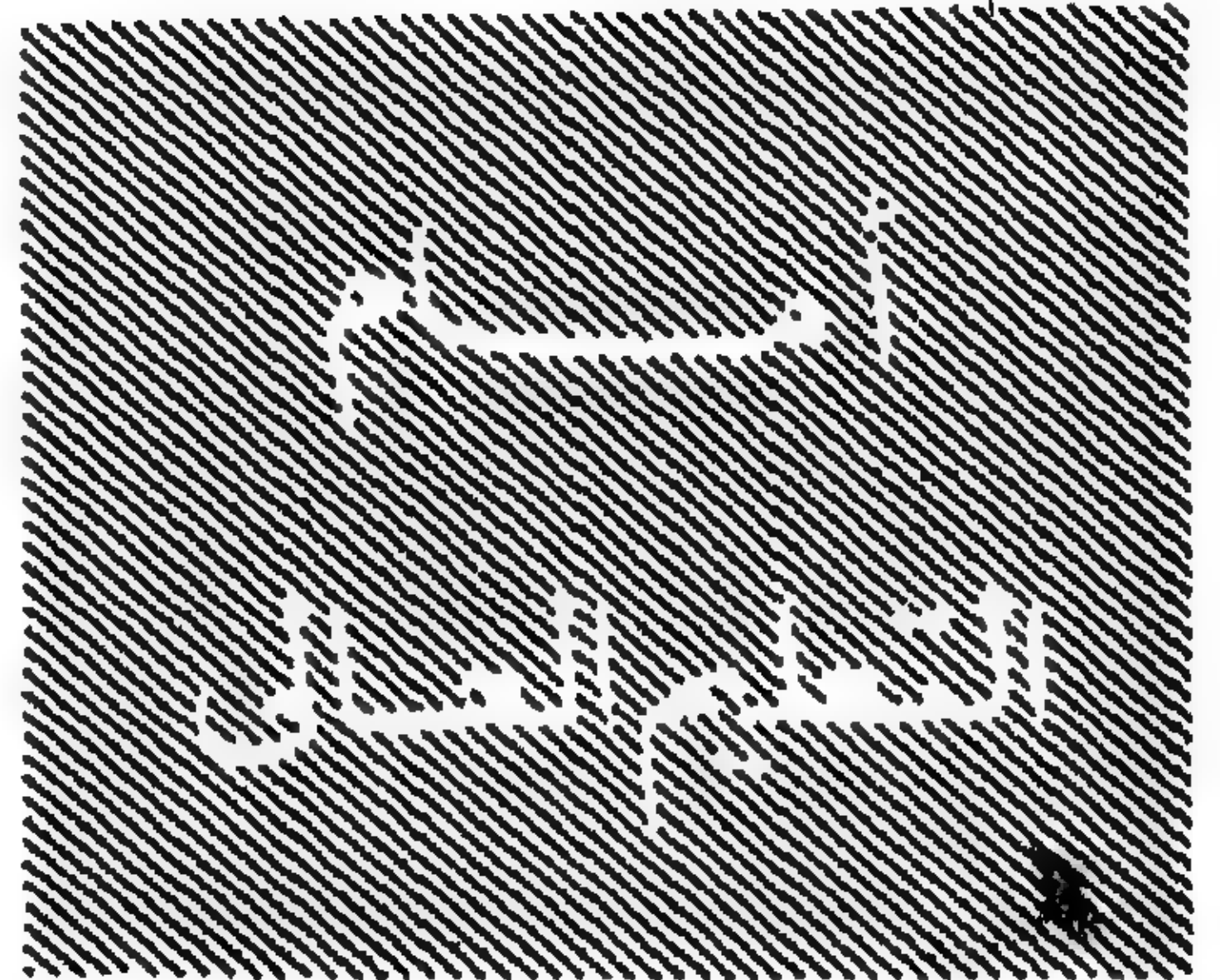
بالتحولات الاجتماعية والاقتصادية القوية التي تتغيا تعزيز اهتمامات عامة الشعب لا يؤدي بصورة ذاتية الى توفير فرص متكافئة للتعليم فى كل الظروف الاجتماعية والاقتصادية ، بل بصورة أقل الى ديموقراطية التعليم .

ومع ذلك فان مشكلة التحول الديموقراطى فى الكثير جدا من البلاد هى المشكلة الرئيسية المسيطرة فى العصر الحاضر ، وترتبط بها ، بصورة أو بأخرى ، كل المسائل الكبرى التى تثور فى حقل التعليم .

المترجم : أحمد رضا

آراء ووجهات نظر

حدود النمو والتحدى



الكاتبان : دنيس مدوز
و لويس برلمان

دنيس مدوز (الولايات المتحدة الأمريكية) استاذ الهندسة الميكانيكية بكلية دارتموث ، واختصاصى فى علم الآلة الحاسبة وعلم الاحصاء التطبيقي ، وعضو فى نادى روما ، واشترك فى وضع تقرير « حدود النمو » .
لويس برلمان (الولايات المتحدة الأمريكية) اختصاصى فى علم الفيزياء وفى التربية ، اسوف على درامة تتناول سياسته النمو التالية للمرحلة التعليمية الثانوية ، وقد مارس نشاطا فى مضممار تطوير المناهج ، وفلسفة التربية وتغيير المؤسسات . وقد ألف « العقل الكونى » وما وراء حدود النمو » .

ما أن نبلغ عام ٢٠٠٠ حتى يتوسط طلببة اليوم حياتهم المهنية ، وبعد مضي ثلاثين عاما من الآن ترى كيف يقدررون ما قدمنا لهم اليوم من تعليم ؟ وأية مشكلات شخصية أو تنظيمية أو قومية سيتناولونها بالفهم والمساهمة فى تقديم الحلول ؟ أية صنوف ، من المعرفة ، ومدرجات عن العدالة والذات والغايات الاجتماعية ستمدهم بأساس ينبنى عليه تطور منتظم لآطار الجماعة ؟ .

تقوم محاولتنا التربوية على فكرتين هامتين :

(أ) فكرة تتناول المحتوى الهام للتربية ، وتستمد هذه الفكرة من تصور للموارد والضوابط والقيم والغايات الفردية التى يحتمل أن تميز هذا المجتمع فى عشرات الأعوام القادمة .

(ب) وفكرة تتناول الأسس الأخلاقية التى تنبنى عليها أنشطة التربية الرسمية ، أى الحقوق والواجبات الكامنة فى كل علاقة بين المتعلم والمعلم .

ومنذ عدة أعوام بذلت جماعة من العلماء والطلاب محاولة منتظمة لتفهم أسباب النمو

● ● هذا المقال عبارة عن حديث قدم فى مؤتمر عن : « التعليم العالى ونوع الحياة » . وقد أدخل عليه تعديل طفيف .

ونتائج المستقبل بين سكان العالم وانتاجه المادى ، وهما عاملان سوف يهيمنان على المجتمع العالمى الذى سيعيش فيه طلابنا ، وقد تضمن ما انتهوا اليه .

موجز « حدود النمو » (١)

١ - اذا اطرده النمو السكانى والصناعى وتلوث البيئة والانتاج الغذائى واستنزاف الموارد فسوف نصل الى أقصى غايات النمو على هذا الكوكب خلال مئة عام مقبلة .
والنتيجة المتوقعة تدهور فجائى لا يمكن التحكم فيه فى مجال السكان والنشاط الصناعى .

٢ - من الممكن تعديل هذا الاتجاه للنمو ، وارساء قواعد استقرار بيئى واقتصادى يستمر على المدى البعيد فى المستقبل ، ومن الممكن وضع تخطيط للتوازن الكونى بحيث تلبى المطالب الاساسية لكل فرد على الارض ، وتتوفر لكل فرد فرصة تحقيق امكانياته الفردية .

٣ - اذا سعى أهل الارض لتحقيق الهدف الثانى دون الأول ، وبدأوا يعملون لذلك ، توفرت أسباب النجاح .

ان التدهور العالمى المعروض فى كتاب « حدود النمو » ليس محتوما ، وانما يبدو نتيجته محتملة للواقع الجارى اليوم . أما اذا فهم المربون أسس هذه الدراسة ، واستجابوا استجابة بناءة لما يرد فيها من تحديات ، فمن الميسور تغيير هذا الواقع .

تغيير فى محتوى التعليم :

يدور التعليم العالى اليوم حول مناهج مسبقة راسخة ، بدلا من المشاكل العالمية الحقيقية . وانما نقدم لطلابنا مجموعة من الحقائق والنظريات القائمة على مسلمات تبسط العالم الواقعى ، أو نظورها بتطبيق مناهج التحليل . ومن دواعى الاسف أن نجد أن العالم لا ينقسم الى هذه المجموعات بمثل هذا النظام الدقيق . واننا لنستخر من الجغرافى الذى تخصص فى المناطق التى تقع بين خطين طبوغرافيين على الخريطة ، بين ٨٠٠ قدم و ٩٠٠ قدم فوق سطح الماء مثلا . فالخطوط الطبوغرافية مصنوعة ومشتقة من وحدات قياس تصورهاها ، ولا وجود لها فى عالم الواقع . لذا لا يستطيع طلاب العالم الجغرافى أن يبحروا فى أنحاء العالم على أساس ما تعلموه فى دراساتهم .

ولسوء الحظ نجد الخط الفاصل بين المناهج التقليدية ، من اقتصادية وسياسية مثلا ، خطا مصطنعا لا يمت بصلة لما يوجد فى الواقع ، شأنه فى ذلك شأن الطبوغرافى وخريطته . وما يدرس فى منهج مالا يكفى لوضع حل لأية مشكلة اجتماعية . لذا يجدر بنا أن ندعم المناهج التقليدية ببرامج تنظم المشاكل الحقيقية فى العالم . ويجب أن

(١) دى . اتشى . مدوز (آخر) «حدود النمو» ، واشنطن ، بوتوماك وشركاؤهم ، كتب مالية ، ١٩٧٢ ،

يعد محتوى هذه البرامج الجديدة بعيدا عن مراحل التطور التاريخي لعلم من العلوم ،
وانما يستمد من مراحل مشاكل الواقع العالمى التى تتطلب حلها . فتحدد المشكلة ،
وتجمع موادها ، وتحلل ، وتوضح الحلول وبدائلها ، ويختار الاصلح من بينها ، ويختبر
ثم يقوم . وعلى وجه التحديد يجدر بنا أن نوجه اهتمام التعليم الى ما يلى :

نجعل الطلاب يؤمنون بأن المستقبل يمكن صنعه . ولا يختبر بالسلبية وحدها .
تزود الطالب باحساس تلقائى بالأسباب والنتائج ، والتكاليف والمزايا العائدة
من النمو المادى والتغيير الاجتماعى .

توفير الادوات الرسمية والمنهجية للوصول الى أحكام مفيدة عن النتائج فى
المستقبل للاجراءات الحاضرة .

بيان ما يطرأ على النظم المتداخلة من تغيير بمرضى الزمن . ذلك لأن العلوم
الاجتماعية تتناول النظم الساكنة فى حال من الاستقرار ، فى حين نجد أهم مشاكل
العالم متصلة بنظم مادية واجتماعية دائمة التنافر وعدم الاستقرار .

توضيح فكرة عدم التأكد ، وتعليم أقصى استفادة من معلومات جزئية .

توفير المهارة فى وضع خطة التجارب لجمع المزيد من المعلومات وتعليم أساليب
تحليل الشواهد لتحديد الاسباب وعلاقاتها .

توضيح عامل الزمن جليا ، فما يحدث اليوم له أثره البعيد ، ويجب أن يدرب
الطلاب على تفهم النتائج البعيدة ، فيقدم لهم الاساس الاخلاقى اللازم عند تحليل أجزاء
ما يعيد فى المدى القصير ، فى حين تتحمل أعباء الأجيال التالية .

الاعتراف الصريح بأن الانسان سوف يعيش فى عالم محدود يفرض قيودا
دائمة على ما يختاره من اتجاه ، ويجب استبدال الفردوس فى المستقبل بالعالم المحدود
الزاهر بالمساومات الصعبة ، وعلى الطالب أن يدرب على اختيار ما يجب من حلول
وسظى .

وصف نشاط المؤسسات التى تتناول المشاكل الواقعية العالمية ، وبدون الفهم
الواقعى للدوافع ومحاور التوازن فى عالم البيروقراطية الصناعية والسياسية فسوف
ينتاب الطالب الأسى لعجزه عن احداث التغيير المرغوب فى تنظيمات تتحكم فى الحياة
اليوم .

تعليم فكرة الغايات التى تتكيف ببطء مع الزمن استجابة لنظام جديد .

وبالاختصار ينبغي ان تقل من شأن تعليم الحقائق والنظريات التى سوف يثبت
بطلانها أو عدم جدواها بعد أعوام قليلة . وبدلا من ذلك ينبغي أن نغير محتوى التعليم
الى أعلى بحيث يقدم لطلابنا تلك المهارات اللازمة لتكوين مدركاتهم ، ثم اختبار مدى
صحتها وصلاحياتها فى مجال دائم التطور والتغيير .

وان ما اقترح من تغيير سالف لأمر ضرورى ، ولكن ذلك لا يكفى ، ولكى نواجه التحديات التى تنشأ نتيجة لحدود النمو يجب علينا أن نستبدل مفهومنا عن القيم التى دام على أساسها التعليم الرسمى .

تغيير مفهوم التعليم

ان الفكرة السائدة عن ماهية التعليم وما يجب أن يكون عليه ضيقة الأفق بحيث لا ندع مجالاً لتوسيع مفهوم التعليم فى الاتجاهات السابقة الذكر . ومن المربين نفر كبير يحتضن مفهومًا ساذجاً فحواه أن نشر الحقائق الخاصة بالآزمات البيئية والاجتماعية التى نواجهها البشر يدفع معظم الناس - لأنهم عقلاء - الى السعى وراء التوازن الكونى . ومن الواضح أن هذا وحده لا يكفى ، فهناك الحملة التعليمية الواسعة منذ عدة أعوام تربط بين التدخين والمرض والوفيات ، ولا يوجد فى الولايات المتحدة الأمريكية من المدخنين من لا يعلم ان التدخين قد يضر بصحته ويقربه من الموت ، ومع هذا ترتفع أرقام المبيعات من السجائر .

أى أن التعليم وحده لم يدفع الناس الى سلوك فى مصلحتهم على المدى الطويل . ان المطلب الشامل لعمليات التعليم كجزء من آلة الخدمة الاجتماعية يهدف الى السيطرة على مقادير عالم جامع فيهيده السبيل السوى . مثل هذه الآلة بوسعها بث المعرفة والاتجاهات وأنماط السلوك المناسب لمثل هذا المذهب الكونى السوى ، لذا يجب أن تتضمن الآلة كل أنواع وضوابط وأدوات السلوك ، وسواء أطلق على هذه الآلة اسم التعليم أو الاتصال أو الاغراء أو الدعاية . . الخ فهذا لا يهم ما دامت الوظيفة الاساسية معترفاً بها . وانا لنفضل مصطلح « التعليم البيئى » لأن الهدف هو تحديد أزمة كونية بيئية ، وإنشاء توازن كونى بيئى ، والابقاء عليه . أما مصطلح التعليم بالانجليزية - بمعناه الضيق - فمشتق من اللاتينية ، ومعناه « الدفع الى الأمام » ، وهو ما يجب أن تنهض بأعبائه آلة تسعى للسير قدما نحو الاستقرار .

لذا ينبغى أن يكون التعليم البيئى أداة فعالة لاحداث تغييرات فردية واجتماعية على المستوى الكونى ، وتسير بالانسانية مبتعدة عن صدامها الحاضر بالبيئة وكوارثها ، وعلينا أن نوضح أن التعليم البيئى ليس جزءاً طريفاً فى اطار التعليم العام ، شأنه شأن تعليم الكبار ، أو تعليم الجنسين ، وانما نتحدث عن رؤيا جديدة لمعنى التعليم عن طريق الغايات والوسائل .

أولاً : يجب أن يتسع مفهومنا عن وسائل التعليم بحيث تتضمن كل الظواهر الفكرية التى يطلق عليها « مصطلح التعليم » . وان نقطة الضعف الأساسية فى مفهومنا التقليدى عن امتعليم هى قيامها على نموذج خاطئ فى التعلم . لذا يرى البيئى ان التعليم المدرسى غير ذى جدوى . بل مناقضاً للتعلم الحق . أما التعليم السابق للتعليم البيئى فيرى التعليم فى الصورة المتصلة الحلقات والمفتوحة الأطراف ، وما تراه النظم التعليمية ذات معنى ينقله المعلم للمتعلم فينظم ويخزن ثم يستعاد لاختبار سلامته وصلاحيته الاحتفاظ به .

والتعلم الحق غير متصل ، ومغلق الاطراف ، وهو دائري ، ويتطلب في أبسط صورته التحقق من صورته الكلية في بيئته ، وفي قدرة الكائن الحي أو الفرد على التفاعل والاستجابة مع البيئة ، ثم عائد ذلك مع الكائن الحي واستجابته له . ان هذا العائد يجعل التعلم عملية دائرية ، وطوقا مغلقا ، وبدونه قد يوجد اتصال بين الفرد وبيئته ، وانما لا يكون التعلم

والعائد شرط لازم لحدوث التعلم ، ولكنه لا يكفي وحده ، فالصلة بين الفرد والبيئة والعائد عند استجابة الفرد للبيئة انما تضمن امكان سيطرة الفرد الى حد ما على علاقته ببيئته . والتعلم لا يساعد الفرد على التحكم في سلوكه في بيئة معينة فحسب ، وانما يمكنه من المزيد من التكيف لها ، ولما يستجد فيها ويتغير من احوال . ويتضمن هذا التكيف عملية اسنقراء ، أو تقويم يتناول ما مضى من تفاعلات مع البيئة تبعا لمعيار معين

وبعبارة مبسطة يتطلب التعلم التجربة وتلمس السبيل ، فمن الواضح اذن ما يوجد من تقابل بين التعليم المدرسي والتعلم . فالتعلم يتطلب تلمس السبيل بالتجربة والخطأ ، في حين يكبت التعليم المدرسي تلمس السبيل ويعاقب على ما يحدث من أخطاء . ولا يعنى هذا ان التعلم لا تتسع له النظم المدرسية ، وانما يعنى ان ما يحدث من تعلم يحدث بطريق الصدفة ، أما من يتعلمون حقا فانما يصنفون طبقا للنظام ، وفي نهاية العملية المدرسية يوجهون في قنوات اجتماعية واقتصادية ، طبقا لما يحصلون من معلومات ، ولا يدع نظام المدرسة مجالا كبيرا لتنمية التعلم بل يفعل الكثير لحنقها حين يتمسك بتحصيل المعلومات كأساس للأداء في هذا النظام .

واذا كان نظام المدرسة مبادئ أو غير مكثرت لهذا المطلب الاول للتعلم ، فهناك مستوى أعلى له ، أطلق عليه جريجورى باتسون « تعلم كيف تتعلم » (ويتطلب ذلك عائدا من مستوى أكثر ارتفاعا عن مجرد المعرفة المسبقة ويكون ذلك العائد من نمط مختلف منطقيا) . أما المدرسة فتقدر الدارسين وفقا لقدرتهم على التعلم وتبعا لأدنى درجات التجربة وحذف الخطأ . لذا لا ندهش أن يقيس معامل الذكاء هذه القدرة متنبئا بدرجة النجاح الأكاديمي . ولكن هذا الأسلوب في التعلم لا يتسم بالقدسية أو فنسب له قيمة كبيرة ، وانما يتدخل قليلا بنشاط تنظيم المعلومات ، وهو ما تشغل المدرسة نفسها به معظم الوقت ، ولا يتدخل الا قليلا في الظواهر الاجتماعية والاقتصادية التي يخدمها النظام . ومهما يكن الامر فالنظام المدرسي لا يعنى بتعلم كيف نتعلم ، والمهارات المتعلقة بذلك ، سواء كان الباعث على الاهتمام مجرد الحقد أو اللامبالاة أو التعامى المطلق .

وأنه لفي هذا المجال - مجال تعلم كيف تتعلم - ومجال التعلم المسبق ينبغي أن نكرس جهود التعليم البيئي ومستلزماته ، فلا يكفي مجرد ارسال معلومات خاصة بالآزمات في البيئة لاحداث تغيير في أنماط السلوك البشرى ابقاء على هذا الكون ،

حتى لو حالفنا النجاح فان التعلم اللازم ليوائم بين الناس وبين ما يستحدث من ظروف خاصة بالتوازن الكونى ، بل هذا لا يكفى وحده ، وانما يلزم فى خاتمة المطاف ان ننمى وعيا جديدا بيثيا بين من يتحكمون فى توجيه النظم الاجتماعية والبيئية ، ومن ثم بين السكان جميعا . وعلينا ان ندرب الناس على طرق تفكير ومعرفة جديدة ، ومعنى هذا تعلم طرق جديدة فى التعلم ، وهكذا ينشط التعليم البيئى فى مجال تعلم أساليب التعلم ، وربما تجاوز هذا المجال أيضا .

ويبدو أن هذا الأسلوب الكلى فى التفكير ناتج عن تكنولوجيا الحاسبات الحديثة . وقد لاحظ جى فورستر ان النظم المتداخلة ذات النظم العالية غير الأفقية ، وذات الدوائر المتداخلة وعوائدها ، انما تمتاز بسلوك غير تلقائى ، لذا يمكن تفسيرها وفهمها وفقا لنماذج شكلية وحاسبات سريعة . على أن معظم رفاق فورستر وطلابه قد وجدوا أن تجاربهم فى النظم الدينامية قد مكنتهم من دراسة النظم المتداخلة الى حد كبير دون اسئعانة بالآلة .

وينجلى مغزى هذا كله بالنسبة للأزمة البيئية ، فقوانين الطبيعة ليس بعسها بمنأى عن البعض ، والكائنات الحية لا تسير نفسها بنفسها . ولا يمكن دراسة القوانين ولا ما تحكمه القوانين كوحدات منفصلة ، لأنها جميعا جزء من وحدة متداخلة فى نظام بيئى . وتوازى فكرة فورستر عن السلوك غير الفطرى للنظم المتداخلة فكرة بارى كومونر عن القانون الرابع للبيئة : « لا يوجد شىء اسمه الغذاء الحر » (١) . ويكرر العالم البيولوجى جارت هاردن بتغيير قليل هذه الفكرة فى قوله : لا ننجز شيئا واحدا أبدا . ولهم نظام البيئة لا يكفى الامام بأجزاء منها ، وانما ينبغى الامام بالكل .

أى ان الوعى البيئى وعى من نسق عال كونى . ونشاط متكامل متداخسل ومترابط ، وللانسان مكان ودور فى هذه الشبكة المتعددة الحيوط . ويشمل نظام الكون البيئى كل ما صنعه الانسان من منشآت كالمدن والشركات والحكومات والطرق الحديثة والمدارس الخ . مع أنماط فرعية فى رؤية شاملة للبيئة الكونية المترابطة الأنشطة . وعند بث هذا الوعى البيئى ينبغى الاهتمام بالوسيلة والشكل والبهاء وأسس التكامل مما يهيمن على السلوك النشط ، بدلا من التصنيف الشكلى واطلاق الاسماء على الاجزاء والمزاوجة الساذجة بين السبب والنتيجة ، وعلى سبيل الاستعارة يجب الاهتمام بقواعد اللعب واستراتيجيته لا على ما تحقق من أهداف أو على قوائم أسماء اللاعبين .

تعليم منظم صارم

لا يتم التعليم الكلى والتفكير فى النظم الا اذا تخلص التعليم من النظم والأقسام الضيقة الأفق . على أن تلبية الحاجة الملحة للتعليم البيئى من قبل المحترفين من رجال

(١) بارى كومونر : « الدائرة المخلقة » ص ٤١ نيويورك كتب بانتام ١٩٧٢ .

التعليم قد اتسمت بالوصاية أو بخدمة مآرب خاصة ، بل ان الاستجابة قاصرة في شمولها ، وما تم منها قد خضع لوصاية مزدوجة في الصورة وفي المحتوى .

وتفرعت الوصاية في الصورة من التخصص المهني في وسائل التعليم ، داخل المدرسة وخارج المدرسة والاعلام الجماهيري ، الخ .

وتفرعت الوصاية في المحتوى الى فروع أحبطت تنمية الوعي البيئي نتيجة لتجزئة محتوى التعليم البيئي الى أجزاء لا حصر لها . وفي الدرجة الاولى هناك فصل آمل بين تعليم السكان والتعليم البيئي ، يتلو ذلك المزيد من التقسيمات الفرعية ، ففي جانب السكان يوجد التعليم السكاني ، والتعليم لتخطيط الاسرة ، والتعليم للجسمين ، الخ . وفي جانب البيئة هناك التعليم للبيئة ، والتعليم للبقاء ، والتعليم الصحي ، والدراسات الحضرية والغابات ، الخ .

مثل هذا الازدواج يعوق مجهودنا لتطوير تعليم بيئي حقيقي ، لا في مضمونه فحسب ، بل في بنائه وتحركه . أما محتوى التعليم البيئي فيجب أن يكون شاملا شمول الحياة البشرية ، أي يجب أن يتسع مفهومنا للتعليم وماهيته ، بل الأهم من ذلك مفهومنا عن المعلم . وصفوف المعلمين يجب أن تتسع لغير المدرسين بالمدارس والأساتذة بالجامعات ، ويجب أن تتسع للصحفيين ورجال السياسة والمحامين ورجال الدين ورؤساء النقابات والمشتغلين بالاعلام والاطباء ورؤساء المؤسسات وغيرهم . فالمعلم هو من يعمل على بث روح التعلم في غيره ، ومن الأمور البالغة الأهمية أن نفهم المعلمين في مجتمعنا ، لأن الهدف الاول للتعليم البيئي يبدأ بتعليم المعلمين وتنمية وعيهم بالبيئة بحيث تشكل جزءا مكملا لما يؤدون من أدوار وما يحققون من غايات في المجتمع .

التعليم واساءة التعليم

في مدينة القديس أوغسطين الرائعة كان الشرقي سلبية أو محايدة ، أي عدم وجود الخير أو الفضيلة . وهكذا كانت السبيل لاستبعاد الشر والخطيئة نشر الخير والفضيلة وتمجيدها . ومن ناحية أخرى تعتبر الفلسفة المانيكية الشر قوة ايجابية نصارع قوى الخير والفضيلة صراعا ايجابيا .

وفي نطاق الاتجاه البيئي اعتبر كثير من المعلمين ان الوعي المناهض للبيئة شر اوغسطيني سلبي ، وما هو بمناهض نشيط للجهل المتفشى ، وانعدام الوعي يمكن التغلب عليه ببث المعلومات والمناقشة المتعلقة الخ . ولا يعنى هذا أن الدعوى البيئية في عمومها لم توصم بالنظرة المانيكية ، فقد حدث ذلك كثيرا . وقد زخرت الدعوة لها بدعاة السوء من لصوص الاشراف الى المتمردين الراديكاليين ، وانما اعتبر المعلمون أنفسهم ببراعة فوق مستوى هذا الجدل وبمعزل عنه في صومعة الموضوعية الاكاديمية . وأدت هذه النظرة الاوغسطينية للأزمة في مضمار التعليم الى أن تمسك عدد كبير من العاملين في هذا المجال بالتوسع في التعليم بدلا من استبداله ، فهم يعتبرون وجهة

النظر المناهضة للتعليم البيئي والداعية للجهل به غير مقصودة ولا ضارة ، وتمسك هؤلاء المعلمون بالاهتمام بجوانب مختلفة للمشكلة البيئية ، معتقدين بسداجة ان ذلك يؤدي الى تغيير المواقف البشرية الاساسية وأنماط السلوك التي تكون لب المشكلة . فهم لا يعترفون بوجود قوى مضادة سوى الجهل ، لذا يضعون من شأن أى نشاط تربوي قد يوصم بأنه من قبيل الاغراء أو الاقناع أو الدعاية .

والواقع ان بدليل التعليم البيئي ليس فراغ الجهل . والواقع ان مجتمعنا تصوغه وتتحكم فيه نظم ومعتقدات متداخلة فعالة مناهضة للدعوة البيئية فى كل مجالات التعليم فى المدرسة والبيت والجماعة ووسائل الاعلام والبيئة المادية نفسها . وينم النظام عن دروس كبرى نتج عنها ما نجد أنفسنا فيه اليوم من تناسل للانجاب ، وبناء وشراء ، واستهلاك ، وفائض ، وحروب وقتال ، وضرائب ، وحرائق ، وكراهية ، وهروب ، وطاعة ، وانجاب المزيد من الأطفال ، وشراء المزيد من السلع ، وكسب المزيد من المال ، وبلوغ الأعلى من المناصب ، والحصول على منزل أكبر ، وقيادة سيارة أكبر ، واثير فى المزيد ، وفى الصخامة تقدم ، والنمو رائع ، والكل رابح . وقد لحص هرمان دالى هذه النزعة بجنون النمو ، وهو جنون يغمر مجتمعنا وتنتشر أصداؤه فى كل ركن منه ، ونقذف به من كل الأنحاء ، وبواسطة كل وسائل الارسال والتعليم فى مجالات التعليم كلها . ومن الواضح أن هذه الوسائل لا تنشر دعاياتها فحسب ، بل انها مضادة للوعى البيئي نفسه .

وهكذا يكون للمعلم البيئي الفعال وجهة نظر مانيكية لما يواجهه من تحديات ، ولا يكفى التبشير بالبيئة ، بل يجب منازلة الشيطان نفسه ، وإبليس هذه الحالة هو نظام التعليم المناهض لنشر الوعى البيئي ، فهو يشكل قوة طليقة فى عالم اليوم ، تعمل على الفصل بين الخصوبة والوفيات ، وزيادة انجاب الاطفال بلا مسئولية . ولقد أدى هذا الوهم للرفاهية الى نشوب نار الامبريالية الاقتصادية وتدمير التعليم البيئي . ولن يحجم أهل هذا الكوكب عن الاندفاع الاعمى نحو الكارثة ما لم يدلهم شخص ما على الطريق . وحجم هذه المهمة يبعث الفرع . وعلينا أن نقنع القادة من معلمى العالم ومن رجال الحكومات والسياسة والتجارة والتخطيط والصحافة والتعليم والحرب والدين النخ ليغيروا أسس السياسة والمعتقدات من جذورها ، بل ليغيروا سلوكهم وأسلوبهم فى الحياة ، أى وعيهم للأمور جميعا .

التعليم والضمير

وهو أول تحد يكمن فى خلق أساس أخلاقى جديد للسلوك . وهناك مبادئ وقواعد عريضة للسلوك تعتبر مشكلة للسلوك فى أى مجتمع ، بل تتحكم فى أسلوبه وهنما المكتوب وغير المكتوب ، والقيم من مبادئ الاخلاق ، وما يجب أن ينجزه المجتمع ، بل ما ينجزه بالفعل ، وتشكل كل هذه الاشياء فى مجموعها ما يسمى بالضمير .

والفرق بين الضمير والوعى فرق غامض ، فبصرف النظر عن فلسفة المرء تقوم

قوة أى نظم أخلاقية أو ضمير اجتماعى على مفهوم الواقع كما ينعكس فى الوعى . وهكذا سجل من مارسوا الرق أن الناس جميعا قد ولدوا أندادا ، وقد وهبهم خالقهم حقوقا طبيعية . ولم يشكل هذا الأمر حيرة خلقية لدى من اعتبروا الرقيق أدوات تملك لا بشرا . ان الضمير ليضع خطوطا للاسترشاد بها فى السلوك ، تطبق فى ظروف خاصة يحددها واقع معين ، هو الوعى . واذا وجد فى الوعى تشويه أو ثقب توجد ارض محايدة فى العالم . من مناطق أخلاقية يستباح فيها اطلاق النار ، ولا يتقيد فيها سلوك الانسان الفردى والجماعى بأى قيود أخلاقية ، وانما يسير وفقا للهوى والمناسبة .

أى أن الضمير البيئى ليس بمنأى عما نعتنقه من تقاليد أخلاقية للسلوك ، والغاف الرئيسى ان الضمير البيئى يفسح أفق المبادئ الاخلاقية بحيث تحتضن كل البيئه . وليس من اللازم أو نبشر بدين جديد لخلق هذا الضمير البيئى . بل يكفى أن تتلام مبادئنا الدينية والفلسفية لنموذج من الواقع : هو الوعى للبيئة . ولسوف يتأتى هذا بالجمع بين المزيد من معرفتنا للبيئة المادية ومزيد من فهمنا الواعى للانسان .

وقد استطاع رجل الاقتصاد جون ستيوارت ميل عام ١٨٥٧ أن يتنبأ بنهاية النمو المادى السريع ، وتساءل أمام هذه المعضلة دون أن ينال حظا من الدراسة بقوله : « ما هى النقطة التى يريد المجتمع بلوغها بتقدمه الصناعى ؟ واذا ما انتهى من التقدم ففى أية حال سوف يترك البشرية ؟ » (١) .

ولا نستطيع وضع اجابة هذه الأسئلة ، ونرى ان الانتقال الى توازن مادى أمر حتمى ، ولكننا لا نعلم السبيل الى ذلك . ومهما تكن صورة دولة المستقبل فان ابعادها الرئيسية سوف تتأثر بما يختاره أو يهمله الدارسون أثناء حياتهم . واذا ما تجاهلنا - نحن المعلمين - هذه التحديات فلن يدركها طلابنا الا قليلا ، ولن يتحكموا فى تياراتها . وانما يفرض التوازن تيارات طبيعية واجتماعية دون أن يتحكموا فيها . وتدل الحضارات الماضية عند أفولها على أن هذا التطور لم يكن فى مصلحة أحد . أما اذا اعترفنا بالتحديات التعليمية نتيجة لحدود النمو واستجبنا لها ففى اعتقادى أننا نحن وطلابنا نستطيع ان نضع أساسا فكريا وأخلاقيا يقوم عليه التوازن البوطيد العادل الذى يوفر للانسان حاجاته الأساسية .

المترجم : الدكتور محمود حامد شوكت

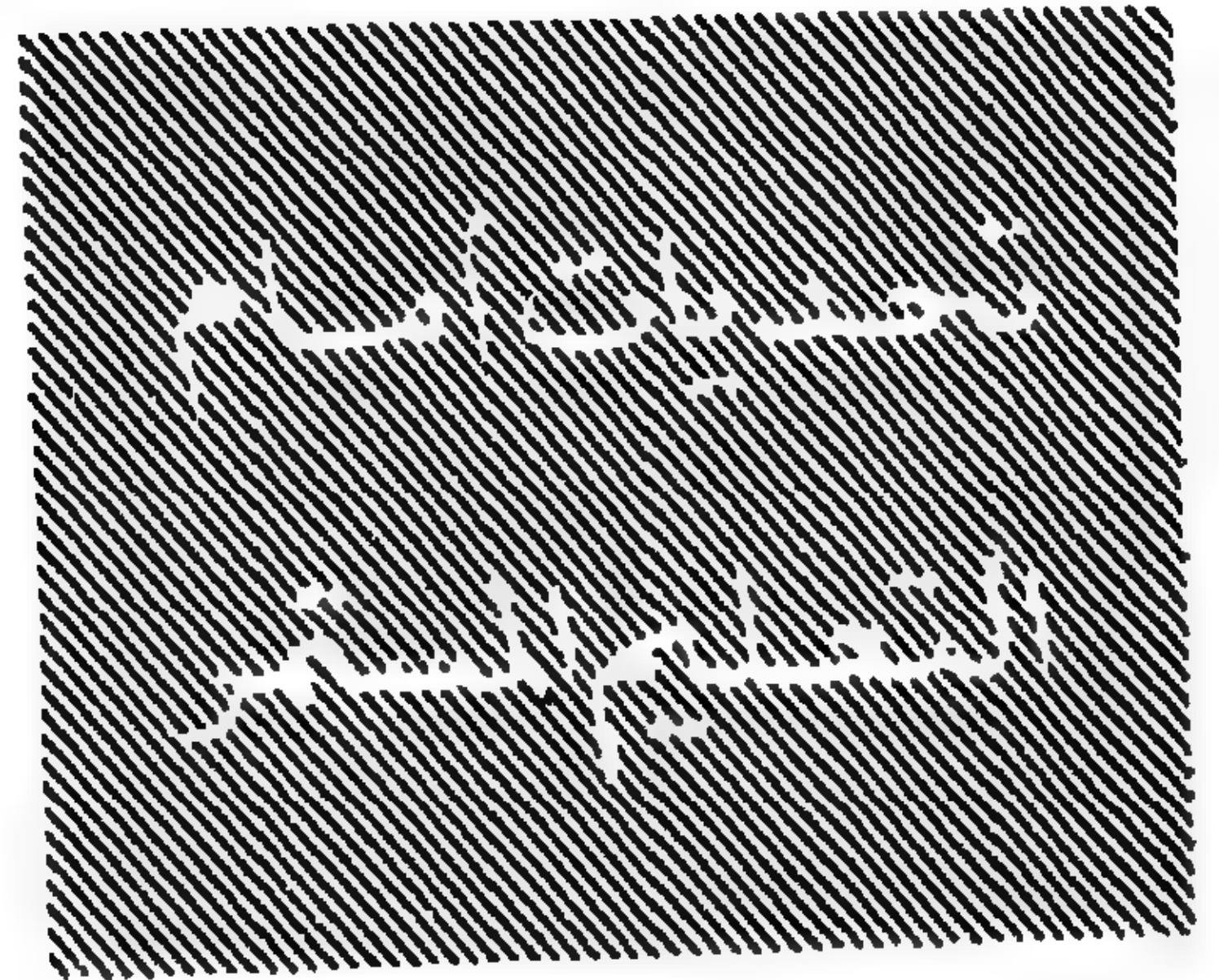
عميد كلية الآداب بجامعة المنيا

(١) جون ستيوارت مل : أساس الاقتصاد السياسى . طبعة فى دابليو . بليدن رجبى . ام .
دوسون تورنتو ، مطبعة جامعة تورنتو ١٩٦٥ .

● ● يسجل هذا المقال بضع خواطر أوحى بها المثال السالف : « حدود النمو » تحديات أمام التعليم العالي » ،

كما تعبر عنه آراء تربوية في النموذج الأمريكي اللاتيني « ، أعدتها مؤسسة باريلوتش ، ونشرت في طبعة ميسرة بعنوان « كارثة أم مجتمع جديد » .

كارثة أم مجتمع جديد .. ؟



الكاتبة : ج. ل. دي روميرو بريست
(الأرجنتين)

مديرة مركز البحوث التربوية بمعهد تركواتو دي تلا ، ومن قبل مديرة قسم التربية في كلية الفلسفة والفنون بجامعة بوينس آيرس ، وعضو سابق بمجلس إدارة معهد اليونسكو للتربية في همبورج . نشرت أخيراً مقالا بعنوان « التعليم المستمر ، حطة أخرى » ، وتحت الطبع بحث عن قطاع التعليم في عالم أمريكا اللاتينية بعنوان « كارثة أم مجتمع جديد » .

عندما نشرف على عام ٢٠٠٠ ، وبعد تطبيق مبدأ التعليم المستمر في مضمار التعليم لخلق مجتمع جديد في أمريكا اللاتينية ، يكون تلاميذ المرحلة الأولى اليوم قد بلغوا منتصف حياتهم المهنية ، وفي هذه الحالة لن يحتاجوا إلى بذل جهد لاسترجاع ما حظوا به من تعليم اليوم ليقدروا معاصرته وغيوبه . وما دامت الاستجابة لحاجة مستمرة قد انعكست في المراحل الأولى واندمجت في النشاط اليومي فلن تكون هناك مشقة لاسترجاع الماضي وتقدير أهميته ، وإنما يقدر كل امرئ طول الرحلة ويذكرها بالخير . وبعد أن انصرم ربع قرن من الزمان سوف يكون من العسير فصل ما حصل عليه المرء من تقويم عن النظام التربوي المتفتح والمتداخل والمتقدم في مرحلة ما ذات علم اكتسب في النظام الرسمي بقدر تقدير أثره التطبيقي ونجاح المرء أو فشله في مهنته الاجتماعية .

أما إذا ظلت الحال في هذا العالم كما هي ، واستمرت المفارقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية القومية والعالمية المتدهورة ، فمن المؤكد أنه في بداية القرن

المقبل لن يقتصر بتقويم التعليم على نطاقه الضيق ، وإنما يقوم فى إطار ومجال سياسى . وحينئذ نجد ان من ندرتهم اليوم ممن اكتسبوا بعض المعرفة وحفظوا ببعض الذكاء حين يقومون التعليم لا يقدمون لنا اجابات بل يطاردوننا بالامثلة ، مثل : لم منحت هذه الفرصة وحدها دون غيرها ، ولم تركنا وحدنا لنجاهد ؟ وما هى العقبات التى اعترضت سبيل تقدمنا وتطلعائنا أفرادا أو جماعات ؟ ومن الذى تعمد أن يتركنا عاجزين متواكلين ؟ ولمصلحة من ندور فى حلقات مفرغة ؟ ومن الذى حال بيننا وبين رؤية الموقف الكونى وحال بيننا وبين الوصول الى الجديد من العلم لنؤدى دورنا كاملا فى النظام البيئى العالمى ؟

ويشير النظام الأمريكى اللاتينى الى امكان التخطيط لمجتمع جديد لا يكون فيه لمثل هذه التساؤلات مكان ، ويعتبر واضعو المخطط أن الموقف اليوم غير محتمل ، ويفترحون خطة مرنة لتبديل الحال ، ويرون ان ٧٠٠ مليون نسمة يعيشون فى فقر مدقع ، و ٥٠٠ مليون نسمة تقريبا يقاسون ويلات الجوع ، وعدة ملايين تهددهم الامراض وقد تواضعت آمالهم فى الحياة ، و ٧٦٠ مليوناً من الأميين ، كل هذا يهدد العالم بكارثة ستحل به ، بل حلت به بالفعل .

والموقف جلى ، فملايين البشر منغمسون فى كارثة ، عاجزون عن الحركة ، وتشهد هذه الحقائق بوجود مفارقات طبية مفرغة ، وتشكل تحدياً أمام واضعى الخطة الذين يقترحون فى محاولتهم طريقاً للعلاج فى فترة معقولة .

ويقوم الاقتراح على تلمس حلول تعتمد على قدرة المجتمع البشرى على التطور والتجديد كما حدث فى الماضى من سلوك ، والاقتراح عيارى حريج ، ولا يتنبأ بما يمكن أن يحدث للإنسانية إذا ما واصلت سلوك هذا الطريق ، وإنما يمهّد السبيل لبلوغ الهدف لعالم يستبعد منه التخلف والحاجة . ويوضح كذلك ان المشكلة التى تواجه العالم اليوم لا تخضع لحدود طبيعية كما يعتقد البعض اعتماداً على زيادة السكان والاستهلاك ، مما يجعل موارد هذا الكوكب فى طريقها للنفاذ فى القريب العاجل . ويختلف رأى واضعى الاقتراح اختلافاً جذرياً ، اذ يؤمنون بأن أهم قضايا العالم الحديث ليست طبيعية ، وإنما هى اجتماعية وسياسية ، بسبب تفاوت توزيع السلطان عالمياً وقومياً . ويتطلعون الى خلق عالم متكافئ فى النواحي الاجتماعية والقومية والعالمية ، يقوم على حقوق ثابتة : حق الحرية وحق اشباع الاحتياجات الضرورية للمطالب اللائقة بالحياة الطبيعية ، وحق كل انسان فى المساهمة فى اتخاذ القرارات المتصلة بالمجتمع ، وتهم كل فرد وتؤثر عليه . ولن يكون مثل هذا المجتمع مجتمع استهلاك ، بل ينظم الانتاج وفقاً للاحتياجات الاجتماعية ، بالانسجام مع البيئة . ومن بين الآراء الهامة الأخرى ان الطريقة الفعالة الوحيدة للتحكم فى النمو السكانى تقوم على اشباع الحاجات الأساسية (وهى الغذاء والمأوى والصحة والتعليم) . ومن الأمور المؤكدة ان التعليم يشكل حاجة أساسية مستمرة ، تمتد بامتداد عمر الانسان ، وهو ضرورة مستمرة للمجتمع أيضاً .

أما الجانب العياري للاقتراح تجاه مشكلة الحتمية أو الحرية فينحاز الى جانب الحرية والى الجانب السياسي . وأساس الانحياز ان الواقع والتاريخ لا يحدث اعتبارا ، وانما ينتج عن سلوك الانسان . فالرجال كل الرجال يصنعون التاريخ كلما واجهوا ظروفًا وقيودًا وملابسًا معينة . ولهذا يمكن رسم اطار عريض لاحتمالات المستقبل ، ويمكن التخطيط والتدعيم والتوجيه الاجتماعي لما يختار من مستقبل لا كغاية محدودة ، وانما لمستقبل تعاد صياغته خلال التاريخ على الدوام .

وهنا يبدو واضحا ان المدلولات التربوية تعجاز حدود الماهية والكيفية ، ومحتوى التعليم الرسمي وأساليبه . وما تنادى به أوسع من مجرد نظام محدود ، كما أننا نهتم بالاستفهام عن « لم » و « لمن » ، لا عن « الماهية » ولا « الكيفية » ، وبخاصة فيما يتصل بالتعليم العالي . ومن الطبيعي أن نعتبر المحتوى والوسائل أجزاء في الكل لها أهميتها ، ولأسباب عملية لا يجدر بنا أن نستبعدا ، بل أن تركها تشويه متعدد ، وانما نؤكد انها مرتبطة بالاهداف المرسومة وبالبشر الذين وضعت لأجلهم .

واذا ما صار الناس صناع ظروفهم وتاريخهم ، ويساهمون بكل جوارحهم ، يتحول التعليم الى ضرورة مستمرة . وهذه المهمة تتطلب توفير الموارد اللازمة للتنفيذ في تطور دائم ، اذ تفقد كل طاقتها أو بعض طاقتها عند ظهور مواقف جديدة وتحرك جديد .

في مثل هذه الملابس لا يكون التعليم الطويل المدى نتيجة للتغيير بل شرطاً أساسياً له ، وما الهدف أن نتعلم لنعيش ، بل أساسه أن نعيش ونتعلم لتطور ونستطيع دفع عجلة التغيير . أي اذا ما كان التعليم عملية تمكن المرء من الابداع ، واحداث التغيير وتقبله ، يكون دور التعليم التقليدي الذي يدفع الناس للتكيف مع ما هو كائن في طريقه للانكماش ، ليحل محله تعليم لغير التكيف . مثل هذا النوع من التعليم يمكن الناس من التقدم من مرحلة تقبل الظروف الكائنة والاستسلام لها الى مرحلة خلق نظام اجتماعي جديد يرغب الجميع في تحقيقه . ويتطلب هذا اطلاق العنان للقدرات والمهارات لتنمو ، ويتسع مجال الرؤية أمام الناس ، ويزداد وعيهم للملابسات الاجتماعية وتطوراتها وأدواتها ، وما يسبب ظروفًا غير مرغوب فيها ، وما يحول دون التخلص منها . كذلك تتضح الحاجة الى خلق قدرة على التمييز بين الحلول ، وأخيراً لابد من توفير القدرة على العمل الفعال بالتعاون مع الآخرين للتخطيط اللازم ، ولبناء المستقبل الذي ترنو اليه الاغلبية من الناس .

وفي المجتمع المقترح لابد من ارساء دعائم مبدأ التغيير لهدف مقصود يفترض سلفاً ارساء دعائم التعليم الطويل المدى ، ومعنى هذا التخطيط توفير للنشاط التعليمي الدائم المتنوع لأجل الناس ، بحيث يحتفظون بقدرتهم على التعليم ، ويستطيعون النهوض بالأعباء المتعددة المطلوبة للاسهام في التخطيط الاجتماعي المتنوع من ناحية ،

ولتأمين المزايا الاولى وتحقيقها للفرد والجماعة . ومعنى هذا أيضا أن المجتمع . شغل عن توفير الخدمات للناس من كل سن ومن كل طبقة وفقا لاحتياجاتهم وميولهم .

وهكذا تعتبر الحاجة للتعليم ممتدة طول الحياة ، شأنها في ذلك شأن الغذاء والصحة والمأوى ، ويجب تحقيق احتياجات الناس أثناء حياتهم . وتبين الخطة أن الحياة بعد الميلاد تتطلب اشباع الحاجات مدى الحياة . ومن هذا يتضح أن أفق التعليم سوف يتسع في هذه الخطة أكثر من أى عهد مضى ، وسوف يطول أمده .

ولن تكون الحياة طويلة فحسب ، وإنما سوف تكون مكتملة للتنوع في حالة الانسان ، وسوف تتطلب المشاركة في اتخاذ القرارات ووضع الخطط ودعمها والاشراف على عدة مجالات مثل مجالات العمل والسياسة والأسرة والجماعة والثقافة ووسائل الاتصال والفراغ والتربية . لذا لن يمتد التعليم فحسب ، وإنما سوف تتعدد جوانبه وتنوع ، ونأمل أن لا تسوء حاله ، وأن لا يهمل الجانب الانساني فيه كما يحدث في كثير من مجتمعات اليوم ، حيث ينحصر في تحديث المعرفة في مجال واحد هو مجال العمل في العادة ، حيث يستلزم الإبقاء على عمل لا تراعى الحداثة فيه .

وكما هو شأن حياة الفرد والمجال التاريخي ، للبرامج الاجتماعية من حيث الامتداد التاريخي في المستقبل البعيد ، كذلك يمتد مجال العمل الفردي والاجتماعي في المكان . وكم من مجال للعمل والمساهمة في ميادين العمل والسياسة والثقافة والرياضة وغير ذلك ما يجتاز حدود الرؤية الفردية والجماعية ، بل القومية والاقليمية ، ويكتسب أبعادا عالمية ، ولا يجب أن لا ينظر الناس الى أنفسهم من زاوية الأفق الرحيب ، ويسلكون ما يتفق مع ذلك ، وإنما ينبغي أن يدركوا أن قراراتهم وأعمالهم إنما هي جزء من موقف معين ، ومجموع الاجزاء وصورة هذا المجموع متداخلة ، وتعمل ككل بيئي نشيط يجسم المحيط المادي والاجتماعي ويدخل فيه .

هذه النظرية تتفق والاتجاه البيئي للتعليم ، الذي ينادى به مدوز . وإذا ما فسرنا كلمة البيئة تفسيراً عريضاً ، يتضمن النظم الاجتماعية وعناصرها ، نجد ثمة أوجها للاختلاف معه في بعض النواحي .

أولا لا نعتقد أن تطور الفكر يرمى الى البحث عن حالة التوازن الثابت ، وإنما العملية هي التطور المفتوح ، وأن تضمن تسلسل صور التوازن من الناحية المادية .

وثانيا ليس التغيير حقيقة مجردة علينا أن نتكيف لها ، بل هي على النقيض من ذلك ، إذ نعتبر الانسان جزءا مكملا لنظام شامل ، ويستطيع من خلاله أن يؤثر في تطوره ويتحكم في مسيرته بما يتخذه من قرارات وما يمارسه من سلوك . لذا فننكر التعليم الذي يرمى للتكيف ، والذي يؤدي الى وجود أمر واقع ، وننادى بتعليم يحرر الناس من المصير المحتوم ، ومن التواكل ، وينمي القدرة على أداء دور خلّاق في التاريخ لاحداث التغيير .

وهناك وجه ثالث للاختلاف ، يتناول تحديد الشخص الذى يحصل على التعليم البيئى ، فنرى ان مثل هذا التعليم يجب أن يحظى به كل فرد وكل جماعة . وإذا ما آمننا بأن الناس لهم كل الحق فى المساهمة الكاملة فى اتخاذ القرارات المتصلة بالمجتمع نأدينا بأنه من حق كل فرد أن ينال حظا من المعرفة اللازمة له ليمارس هذا الحق بالطريقة الصحيحة .

ويفترض هذا الامر احداث تغيير جذرى فى خطة التعليم ، وبخاصة عند تحديد الاسبقيات . ومع ان اول تعليم للجيل الصاعد يشكل مسئولية لا يمكن أن نتغاضى عنها ، فان الجديد فى الامر هو وجوب توفير فرص أخرى للجماعات الاخرى من الاعمار المختلفة ، لا لأن الناس من كل سن لهم حق فى تكافؤ الفرص ، وانما لانه من مصلحة الاجيال البالغة أن نحدث تغييرا هاما ، ولان معظم القرارات وطرق التنفيذ للخطة الاجتماعية تنبثق من قطاع الناس . وان اهمال التعليم المتصل بهذا القطاع من الناس أو تأجيله لا يحدث التغير المنشود .

لذا نرى أن التحدى الاكبر أمام التربية فى المجتمع الذى نصوره له أبعاد تربوية ضخمة ، ويتوقف على ما نتخذه من موقف تجاه سؤالين هما : « لم ؟ » و « لمن ؟ » .

وتهىء التغيرات التربوية الكبرى فى الخطة مجالا لاحداث التغيرات التربوية الصغرى التى تتناول المحتوى والأسلوب فى التربية ، ولن تستطيع التغيرات التربوية الصغرى وحدها أن تزيل الركود ، ومهما كان التعليم مرضيا لفئة من الناس من عمر خاص ، أو حصيلة تعليمية معينة ، أو غير ذلك ، فلن يحدث تغيير ملحوظ فى موقف معين . فمهما نال التعليم الجامعى من تغييرات لن يحدث ذلك أثرا شاملا مرغوبا فيه . ومهما كان التعليم الجامعى هاما فانه لا يؤثر الا فى قطاع صغير من السكان . وانما يكون التقدم الحقيقى حيث يكون التعليم فى متناول الجميع ، عندئذ نكون على يقين من أن التغيرات التربوية الصغرى سيكون لها أثرها فى احداث التغير الحقيقى . أما تغيير السياسة والاستراتيجية فقط فلا يؤدى الى النجاح ، ولا يضمن نجاح كل المحاولات التى تتناول التعليم بالتغيير .

وعلىنا أن نؤكد أننا لا ننادى بحل كمى ، أى بالتوسع فى التعليم مهما كان نوعه ليحظى به المزيد من الناس فى المزيد من الزمان ، وانما يلزم استكشاف أساليب توفير التعنيم الصالح لكل الناس ، بما فى ذلك من نيات فردية واجتماعية . وبكل تأكيد لا نسعى لتوزيع الجهل والاحساس بالتواكل بتقديم تعليم يدعو للحياة فحسب ، أى تعليم أجوف تافه قصير المدى ، مجرد رمز للتعليم . وانما ننادى بتعليم رحيب الآفاق عالمى السمات . تعليم بيئى كلى ، ينظر بالضرورة الى الامام ، ويشير الهمة ، ويحرك النفوس . تعليم يحرر الافراد والشعوب من التواكل والشعور بالغربة ، ويمكنهم قبل كل شئ من المساهمة فى اتخاذ كل القرارات الهامة ، فيقدمون كل تأييد للتنفيذ فى هذا المجال .

ولضمان تكافؤ الفرص علينا أن نذكر هذه المبادئ الهامة :

طبقا لمبادئ التعليم المستمر تكون المرحلة الاولى لتعليم الشباب فى المدرسة
أولى المراحل المستمرة فى طريق الحياة .

وتبعاً لذلك يكون التعليم التالى للمرحلة الاولى أطول بكثير من المرحلة الاولى ،
وعدد الناس فى المرحلة التالية للتعليم المدرسى أكبر بكثير من سالفه ، ومختلف عنه
فى النوع . وتعليم الكبار ليس متصلاً ولا متفرغاً وإنما هو تعليم متقطع ولبعض
الوقت ، ويشكل عودة واستمراراً للتعليم فى أى وقت وفترات مختلفة ، وهو مرن
فى نسبة الحضور ، كذلك يتناسب حضوره مع الصور الأخرى للنشاط فى المهام
اليومية العادية وغيرها من شؤون الحياة المختلفة .

وتختلف وظيفة التعليم وما يقدمه من خدمات بالنسبة للكبار من الدارسين
والشباب منهم ، ومن الممكن أن نلخص تجارب الكبار من الدارسين ومسؤولياتهم

واحتياجاتهم فى النقاط التالية :

(أ) لا يلزمهم التعليم الشكلى ، بل يلزمهم التعليم الحر .

(ب) يتجه التعليم الى التدريب الخاص فى مجالات مهنية خاصة ، أو الى مجالات
اهتمام خاصة (مثل : العمل ، والاشتراك فى النقابات والانشطة
الرياضية والصحية والاقتصادية ، وما يتصل بالموارد الطبيعية والبيئية ،
كما يتجه الى الفن والرياضة .

(ج) يطلب من تعليم الكبار أن يؤدي وظائف لا تؤدي فى المدرسة مثل :

١ - تحديث المعرفة لتيسير التنفيذ فى شتى المجالات فى العمل والسياسة
والخدمة الاجتماعية والأسرة والثقافة ووقت الفراغ الخ . ربما لتقادم العهد
على الخبرات فى مرحلة سابقة ، وربما يرجع ذلك لظهور مواقف جديدة
تستلزم الاطلاع على أحدث الوسائل اللازمة للاداء .

٢ - تدريب الدارسين لينالوا مؤهلات مختلفة (مهنية وسياسية الخ) يحتاجون
اليها نظراً للاستغناء عن وظائفهم أو لتعديلها أو لادخال بدائل لها .

٣ - توفير التدريب المتخصص فى مجالات معينة .

٤ - توسيع آفاق الملاحظة والفهم للربط بين العلاقات الانسانية والتنفيذ .

٥ - تمكين الدارسين من صور المعرفة المتقدمة وتفهم الحقائق وطرق الاداء ،
وتشجيعهم على التجديد والابتكار .

وبالإضافة للتعليم المقرر والرسمى الموجه هناك حاجة متزايدة للتعليم الحر

الخاص الذى يوجهه الفرد ، وقد يلزمه لذلك بعض التوجيه والمعونة الفنية عند استعمال أدواته ، وقد لا يلزم .

مما سلف يتضح أن الخدمات التى تقع خارج حدود المدرسة آخذة فى التوسع فيما تقدمه من تعليم أوسع مدى مما تقدمه أنظمة المدرسة التقليدية . والقضية ليست مقصورة على التوسع وحده ، وإنما تتناول التنويع وتقدم الخدمات المتنوعة بالإضافة لما تقدمه أنظمة الدراسة . واليوم تحتضن كلمة التعليم صورة المشكلة الحرة والعلمية والمندرة ، المتواكلة والمتوارثة وغير المباشرة ، وتستغل أدوات كثيرة خاصة مثل وسائل الاعلام الجماهيرى و فرق التعليم الشخصى الخ ، أى ان هذا المركب التعليمى وما به من هيئات يقدم الخدمات المتطورة ، بما فى ذلك مؤسسات تحقق أهداف تعليمية غير تقليدية ، مثل مراكز التدريب المهنى والنقابات والنوادر المهنية والمراكز الاجتماعية والجمعيات الخاصة والمكتبات ومكاتب الاستعلام والمتاحف الخ .

وانما يحتل النظام المدرسى مكانه وفقا لهذا الشكل التربوى الجديد نظرا لتزايد الخدمات التعليمية المطلوبة وتنوعها ، ونظرا لوجود عدة هيئات قادرة على تقديم هذه الخدمات والنهوض بأعبائها .

على أن هذا الشكل التربوى الجديد لا ينمو فى عناصر منعزلة بعضها عن بعض ، وإنما أضحي شبكة فى كل متواز تداخلت فيه العلاقات واستمر تبادل النشاط ، بحيث تنظم الهياكل فيه ويرتبط بعضها ببعض لتكون وحدة تربوية كبرى (ام مارين) .

ويساعد نظام المدرسة أقسام التخطيط للتدريب بها ، وما توفره وسائل الاعلام الجماهيرى من خدمات ، والجمعيات الاختيارية ، وما ذكر من هيئات تساعد جميعها على خلق نظام تعليمى جديد موسع تمارس الجماعة نشاطها التعليمى فيه بطريقة غير تقليدية . وفى مجتمع الغد سوف ينتشر مثل هذا النظام الشامل بطريق الحكومات والادارة والتنفيذ ، فوق مظلة التعليم ، بلا مركزية ، ويشترك فى ادارته المستفيد والعامل فى حقل التعليم . وسوف يكون هذا النمط مفتوحا مرنا متنوعا متكاملا متطورا بحيث تكون شبكة خدماته كاملة الفائدة وفى متناول الجميع ، وكأنه سوق تعليمية يخدم المرء نفسه بنفسه فيها ، وتتعدد فيها مراكز التعليم وفقا لخطط العمل ، وتنوع لذلك وسائل الاعلام الجماهيرى والبرامج النوعية التى تنقسم الى وحدات ، وتزخر بها الأنشطة الحرة التى لا تخضع لزمان أو سن أو مكان أو منهج أو اشراف ،

واذا قدر للتعليم أن يصير نشاطا عاديا منتظما لكل الناس طول الحياة ، وإذا قدر لكل فرد أن يستفيد منه استفادة كاملة فى تلك الفرص العديدة المتنوعة التى يقدمها هذا النظام التعليمى الاكبر ، عندئذ يستطيع كل فرد أن يحقق لنفسه ما يرغب فيه من تعليم مفيد . أما التعليم الاساسى فى المدرسة فهو النواة والمحور فى هذا

النظام ، لانه أول المراحل أو المستويات فى التعليم له شكل ، ووظيفته تدريب الناس فى الاتجاهات السالفة الذكر ، لذا نقترح إعادة النظر فى أهدافه ووسائله ومعايير القائمة على الشهادات عند انتهاء الدراسة ، ونقترح وضع مستوى للتحصيل ليسهل منطلقا جديدا بدلا من تلك الشهادات ، والمنطلق جسر لازم قبل الاستقلال والاكتفاء الذاتى الحكيم المقنع ، ولا بد لذلك من تخطيط ، وتوجيه تعليم المرء لنفسه وللجماعة التى ينتمى إليها .

وأهم معيار يدل على بلوغ هذا المستوى يتضمن :

(ا) رسوخ الباعث الدائم المتجدد للدراسة لأشخاص لديهم دوافع النمو (ماسلو) .

(ب) المام بأدوات التعليم ولغات الاتصال .

(ج) المام بأدوات التعليم ومعرفة كيف نتعلم ذاتيا وفى المجموعة ، داخل المدرسة وخارجها (ويشمل ذلك تنمية ملكات التعرف والابتكار والقدرة على تناول المواد التعليمية وملايساتها ، أى القدرة على معرفة الطريقة فى مجال التعليم) .

(د) القدرة على استغلال الهياكل الفكرية الاساسية وتناول النظم الداخلية فى اطار كلى متداخل متصل بالمواقف الواقعية والمشاكل الكونية .

(هـ) احترام ذاتية الفرد مع الجماعة ودوافعهما ، واتخاذ موقف ايجابى من التطوير ومن المجهول كله أو بعضه ، ومن المفاجئ ومن المشكوك فيه والغامض ، ومن التصميم الفكرى والقدرة على اتخاذ القرارات ووضع البدائل وتطبيقها وفقا لخطة موضوعة .

ويعتبر منهجنا هذا المنطلق التربوى أدنى مرتبة يجب على كل السكان بلوغها فى أول مراحل التعليم الخاصة به . ويجب توفير الوسائل لمن لم يبلغ هذا المستوى من البالغين بحيث يدركونه ليحتلون مكانهم الملائم على قدم المساواة مع الجيل الجديد فى سبيل التعليم المباح للجميع .

كذلك ننادى بأن رفع السكان الى هذا المستوى يشكل مسئولية أولى للنظام الرسمى ، ويمكن تحقيقه فيما بين ٨ سنوات و ١٠ سنوات دراسية فى المدرسة . ويجب ادراك هذه المرحلة فى باكورة التعليم الاساسى ، ولعل الوقت المناسب يكون قد ولى للتعويض فى المرحلة الثانوية أو العليا من التعليم وعند اتمام التعليم الاساسى لا يكون من الضرورى لكل فرد أن يواصل الدراسة الثانوية والعليا الرسمية . ومن المقرر أن معظم السكان سوف يمرون فى مرحلة التعليم الحر الهام المستمرة أما من يترك التعليم الرسمى فلن يجد فرصة لتلقى الحد الأدنى من التدريب اللازم له ، وبدونه تخلق الدولة موقفا غير متكافئ .

فتقديم التعليم المستمر ثكل الناس وفقا لما ذكر آنفا من خصائص وأهداف لا يتصل بالصورة والمحتوى للتغيرات المذكورة فحسب ، بل يلزمه أسلوب تكنولوجى جديد ، كما يستدعى سلوكا جديدا . لهذا كله يظهر أسلوب تعليمى جديد ، بمثل اجتماعية سياسية تتحكم فى كل القرارات ووسائل التنفيذ الخاصة بخلق مجتمع جديد ، وترجمة هذه المثل الى سياسة تخلق فى مضمار التعليم موقفا جديدا يمتار بوجود عدد كبير من البالغين فى مضمار التعليم ، ويخلق وجودهم حاجات جديدة ، ومطالب تدريبية أخرى ، كما يؤدى الى ظهور خدمات تعليمية ، وهيئات جديدة . ويعتمد هذا الأسلوب على وضع مثل جديدة للتعليم ، مرتبطة ارتباطا وثيقا وفيما يلى بعض معالنه :

نقدیر واعتراف متزايد للتعليم الحر كوسيلة لاستمرار تدريب الكبار . ولا يرجع هذا الى ارتباط التعليم الرسمى المدرسى بالشباب ، ولا الى اتصاله بالتعليم المستمر بعد اتمام التعليم الاساسى الاول لكل امرئ فيه ما يختاره من تعليم رسمى قال له فى حياته ، وإنما يرجع الى أن التعليم الحر يناسب احتياجات الجيل المتقدم فى السن تماما .

وعند اتمام مرحلة التعليم الاساسى وامكان الاستمرار فيه بصورة مستمرة أو متقطعة نجد ان معظم أنشطة البالغين فيه قد اتخذت طابعا غير شكلى ، وان هذا التعليم الحر وما يتصل به من علم آخذ فى الأهمية وسوف يقبل عليه الناس أكثر مما يقبلون على التعليم الرسمى ، واليوم نلمس آثار ذلك فى مضمار التعليم كله .

ويعترف الأسلوب الجديد أيضا بأن التعليم ان هو الا وظيفة من تلك الوظائف التى تعمل فى مضمار التعليم ، ولئن كانت له وظيفة فانه توجد وظائف أخرى هامة أيضا ، منها وظيفة حديثة بالغة الأهمية هى النهوض التعليمى بالعمل . ولا يعنى هذا الاكراه التعليمى ، ولا يتضمن الضغط الحفى على الناس ليؤدوا أعمالهم وفقا لما يطلب منهم ، وإنما يشكل وسيلة متخصصة معاونة لاستمرار الباعث على التعليم فى مجالات تثير الاهتمام وتشجع النشاط التعليمى التلقائى ، وتشجع تنظيم دراسات تدريبية ، وتقويم قدرة كل فرد أمام الطالب والتبعات المطلوبة منه فى اطار المساهمة الجماعية .

ويتسم هذا المنهج الجديد أيضا بظهور العاملين فيه من غير المحترفين من رجال التربية ليدلوا بخبراتهم فى مجالات التعليم كمتطوعين ، ويبدو أثرهم فى توسيع وتنويع مجال التدريس وتعاون العاملين فيه من مختصين وغير مختصين ، بل يظهر فى نشاطهم الجديد . وما يؤدونه مختلف عن دور المدرس المحدود (مثل النهوض التعليمى بالعمل والتدريب المهنى والتدريب على الخبرات وتوجيه المناقشة الجماعية ونشر الثقافة الخ) .

وهناك أيضا أزمة السدنة التى تحد من الجمود والجهل ، وتستوجب خلق

أسلوب عمل جديد ، فوجود البالغين وما يتيح من حرية ومرونة وسعة في الافق في مجال التعليم يبعث في أنشطته روحا جديدة ، ويخلق مجالا يتيح لكل فرد أن يدلي برأيه فيه ، فتمتص الحواجز الناجمة عن انقطاع أساليب الاتصال ، أو عن التواكل ، ويشجع الناشئ على الخلق والنشاط التلقائي في المجتمع . وأخيرا لابد من وجود المدلول في كل ظرف جديد لخلق أسلوب جديد لا مفر منه ، وفحواه أن ينتقل الاهتمام من النظم الى المشاكل وفقا لما ينادى به مدوز من مشاكل ذات مدلول كوني ، بل من مشاكل الساعة والمكان . ووضع خطط لحلها في المستقبل .

لذا يجب أن يدرب النشء اليوم على تفهم ما يواجههم من مشاكل ، وعلى تناولها بالحلول ، وبخاصة تلك المشاكل التي تمس الانسانية جمعاء ، لتتاح الفرصة لخلق مجتمع جديد متحرر من الفوارق الصارخة التي تحول بين المرء وبين اشباع حاجاته الاساسية وبين صياغة حياة كريمة للناس في كل أنحاء الارض .

المتروم : الدكتور محمود حامد شوكت

عميد كلية الآداب جامعة المنيا

ملف خاص

جوانب الادارة التعليمية

●● المعونات في التربية والنظام الدولي الجديد

●● سوف يشير هذا المقال الى بعض مشكلات معينة في الادارة التعليمية بالدول النامية والى بعض الحلول الممكنة لهذه المشكلات. والمشكلات التى سوف نشير اليها هى : صناعة القرار ، وتنفيذ القرارات ، وشبكة الاتصالات ، وتحديد المهام ، والميزانيات ، والرقابة المالية .

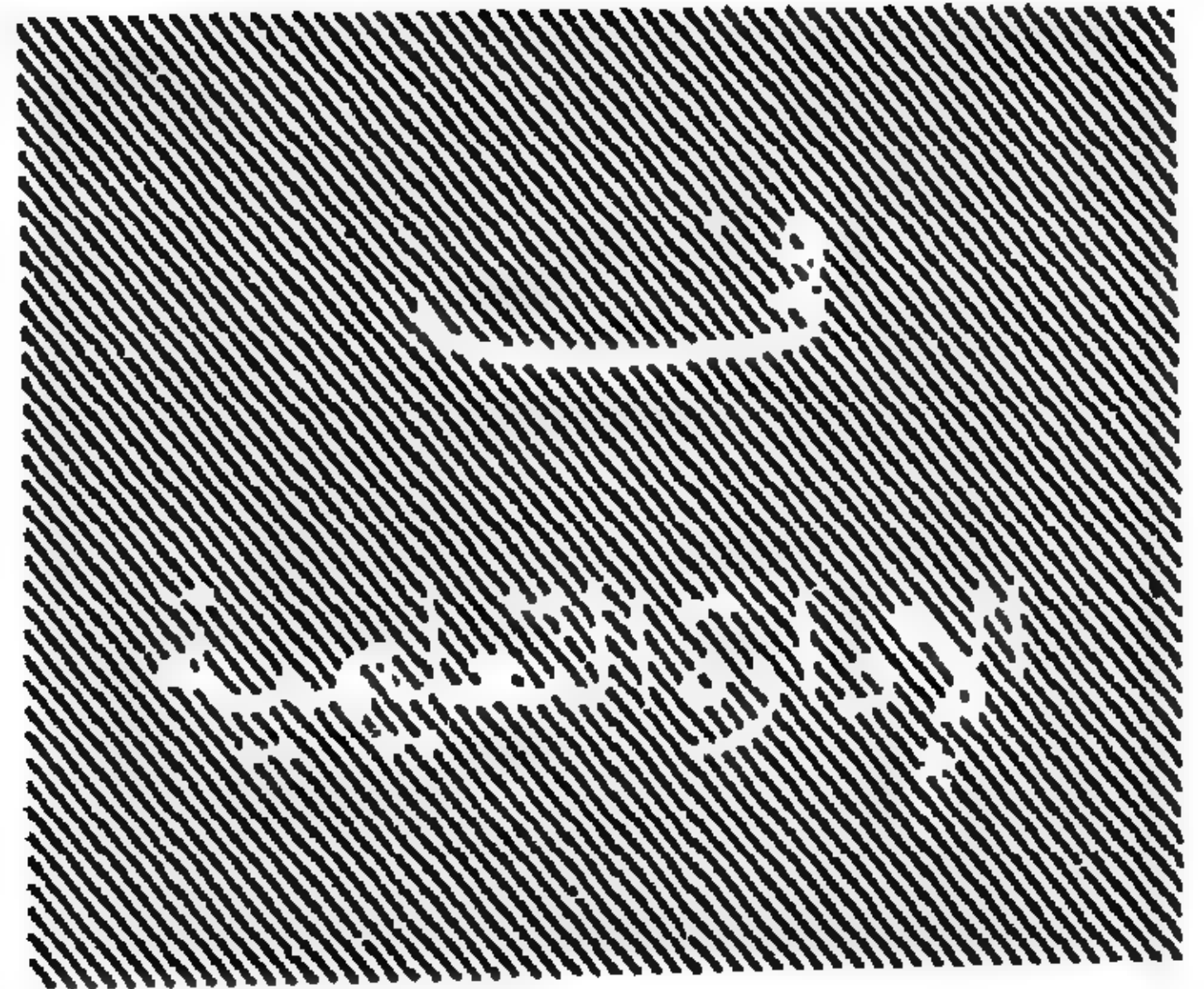
صناعة القرار

تتعلق المسائل الرئيسية منها بالخلفية السياسية للسياسة وبكيفية اتخاذ القرارات وبمكان اتخاذها .

الخلفية السياسية للسياسة :

يدعى صانعو السياسة السياسية أنهم يسترشدون فى عملهم فى تطوير التعليم بمعيار من الكفاءة العامة ، وهو أمر قد لا يتوخونه دائما ، اذ قد يكون هناك مصالح خاصة تجعله غير ذى قيمة ، ولذلك قد يكون من الأفضل عندما نتناول صناعة القرار فى لتعليم والمشكلات الرئيسية لتعليم أن نسلم ضمنا بأن الغرض الاساسى من الادارة العامة للتعليم هو تحقيق هدف التعليم المناسب للشباب والكبار كما هو محدد ومعروف . وعلى ذلك فانه قد يحكم على فاعلية الادارة التعليمية من حالة التعليم الذى تقدمه السلطات العامة فى ضوء قوانين الدولة ، الا أن كفاءة التعليم وادارته تتأثر بواقع السلطة السياسية وبالحقيقة القائلة بأن السياسيين يميلون الى اتخاذ القرارات

بعض المشكلات



الكاتب : ريموند ف. ليونس

رئيس المشتغلين فى البرامج بالمعهد الدول للتخطيط التربوى باليونيسكو .

وفقا لتفسيراتهم لوجهات نظرهم الخاصة ولضغط الجماعات التي قد تتشابه أو تتعارض معهم في وجهات النظر .

وعلى ذلك لا تكون الدول المنخفضة الدخل عادة مخطئة كثيرا اذا ما قدمت تعليميا لاطفال من صفوف مناطق الحضر في تلك الحالات التي لا يوجد بها نظام خاص يواجه احتياجات تلك الصفوة ، وانما تكون المشكلة السياسية والادارية (لوحيدة اذا كان السياسيون يتخذون قرارات نافذة المفعول لمواجهة احتياجات اطفال وكبار من الطبقات الاجتماعية الاقل حظوة في البلاد الفقيرة المحيطة بالمدن الكبيرة وفي المناطق الريفية ، وكذلك تكون هذه المشكلة اذا ما اتخذت هذه القرارات وعندما تتخذ تتمشى مع الحرمان التعليمي ضمن أهداف أخرى تكون قد تقرر من أجل استخدام الموارد التعليمية ، وعندئذ فاننا نضع في حسابنا المدى الذي يتقرر معه كفاءة التعليم ، ونعمل على توفير متطلباته بصورة تختلف باختلاف المعيار السياسي لأولئك الذين يطلب منهم اقراره .

كيف تتخذ القرارات :

والمشكلة الثانية المتعلقة بالقرارات تكون اذا كانت هناك « تفرقة تامة محكمة » بين السياسة والادارة ، بمعنى أن يضع السياسيون السياسات ويتولى الاداريون تنفيذها ، أو اذا ما كان الاداريون هم الذين يعدون السياسات ليوافق عليها السياسيون قبل تنفيذها ، ونظرا لأن السياسة هي مجرد خطة عمل عامة فانها تصبح عاملا مساعدا اذا استطاع القادة السياسيون أن يتعرفوا من قدامى اداريهم على النتائج المحتملة لمبادراتهم ، الا أنهم لا يستطيعون الا أن يعرفوا اذا أرادوا أن يعرفوا . واذا استطاع الاداريون أن يجيبوا على أسئلتهم بعبارات منمقة تتضمن المعارف والأفكار المعقولة المتعلقة بأمور السياسة التعليمية .

ان هذا الدور الذي يؤديه الاداري باعتباره ممن يقدمون الخدمات للسياسي يدل على أنه ينبغي علينا أن ننظر الى الأوضاع المختلفة لنرى هل السياسيون يقصدون تحقيق مصلحة من وراء نصوص القرارات ، وهل القرارات تبقي مدونة في الخطط التي نحفظ بالنظم التعليمية في صورة اجرائية ، وحينئذ فاننا نحتاج الى أن نفحص بنيان العلاقات بين السياسيين والموظفين المدنيين أهو من النوع الذي يسمح للحكومات بتنظيم صلات بين مجموعتين فيما يتعلق بالامور المتصلة بالسياسة التعليمية وتنفيذها بكفاءة معقولة . واذا كانت القرارات الخاصة بالسياسة التعليمية هي أساس العمل فيبدو لزاما أن يكون هناك درجة معقولة من الاستمرار في الريادة السياسية والادارية وفي الاهداف الرئيسية المعلنة . ومن ثم فانه اذا كان وزير التربية والتعليم يتغير كثيرا فان الامر يصبح على درجه كبيرة من الصعوبة ، في حين أنه اذا كانت جمهرة العاملين المدنيين يتغيرون بتغير الحكومة فان الدولة تصبح كأنها غير ملتزمة بوضع أسلوب حكيم هادف لصياغة السياسة .

ان المشكلة الادارية لصناعة القرار ، أي ان واجبات العمل الوظيفي للادارة

التي تتولى في المكان الاول المهام المركزية السياسية لصناعة القرار ، يمكن تلخيص عملها فيما يلي :

- جمع معلومات احصائية بصورة منتظمة ، وحسب الطلب ، عن التعليم وتمويله .
- جمع معلومات عن الهيئات المهنية والادارية المعنية ، وذلك عن طريق الاتصال بالقائمين بالعمل المهني (التفتيش ، الجامعات ، الهيئات المسئولة عن الخطط الدراسية والمناهج وغيرها) ، وعن طريق المسئولين اداريا عن توصيل المعلومات من المعاهد أو المؤسسات الى الهيئة المركزية ، ثم تحليل هذه المعلومات ، وينبغي أن تكون تلك المعلومات متعلقة بالوضع والمشكلات الخاصة بالتعليم ، كما ينبغي أن تزود المسئول المدني بالمعلومات الصالحة .

- صياغة المقترحات السياسية ، ويفضل أن يكون ذلك بعد مناقشات داخل وزارة التربية والتعليم وبين مختلف المستويات والانواع بها ، وعادة تعد مثل تلك المقترحات الخاصة بالسياسة التعليمية عن طريق رئيس مكتب التخطيط أو مدير التعليم أو رئيس مكتب الوزير . ومن أهم ما يتطلع المرء اليه عند اعداد مشروع المقترحات داخل الوزارة أن يتم التعاون في شأنها بين الادارات المعنية بالوزارة . كذلك يتطلع المرء أيضا ليعرف هل المسئولون المهنيون والاداريون القائمون على الاتصال بين الوزارة وعلى مستوى اداراتها الفرعية في مديرياتها قد اشتركوا في المناقشات ، وهل أجريت مشاورات المطلوبة مع المربين والطلاب والآباء والنقابات المهنية وغير ذلك .

- مناقشة مقترحات السياسة بين وزارة التربية والتعليم والوزارات الاخرى والهيئات المعنية .

وهذه المهام المذكورة ، وهي من مهام الهيئة المركزية لصناعة السياسة التعليمية ، تعني أنه يلزم الالتفات الى عوامل أساسية لمعرفة هل الظروف الضرورية اللازمة لتوفير الكفاءة المطلوبة للقسم المسئول بوزارة التربية والتعليم قد تمت تهيئتها . ويعني هذا أنه ينبغي أن نفحص المشكلات الاقتصادية للقوى البشرية ونتجنب التكرار وكفاءة تكوين الاقسام الفرعية ، أي التخصص في العمل وأحكامه ، وذلك للوصول الى الحكم على كفاءة الوزارة في دعم صناعة قراراتها .

ينبغي بصفة خاصة فحص حجم الوزارة المركزية ومهمتها بقصة معرفة هل امتداد الوزارة قد اتسع بدرجة كبيرة بحيث يعوق التقدم اللازم لاعسداد السياسة وتنفيذها ، ففي كثير من الدول يمكن أن نلاحظ وجود الوزارات « المتضخمة » التي تضم العديد من الادارات الزاخرة بأعداد كبيرة من العاملين ، وغايات السلطة لكل من تلك الادارات يمكن تفسيرها بصورة واضحة في أنها تناظر سلطة البارونات في اقطاعية من امبراطورية أكثر من كونها تحقق مظاهر احتياجات

الادارة الحديثة • وتكمن المشكلة الكبرى ، اذا لم نعتبر مهمة الوزارة في توفير العمل لموظفيها مقياسا رئيسيا لعملها ، في البحث عما اذا كان من الممكن تخفيض حجم الوزارات المتضخمة الى الحجم الذي يسمح لها بتنفيذ مهامها المتعلقة بصناعة القرارات وتنفيذها بدرجة اكفا تكفل لها دعم صلاتها داخل الوزارة وخارجها •

اين تتخذ القرارات :

اذا كان من المقبول بصفة عامة أن تتخذ بعض قرارات سياسة التعليم مركزيا فان ماهية هذه القرارات ليس متفقاً عليها • ومن الطبيعي أن ننصح السلطات القومية بأن ترتب الأمور لما يتلاءم معها • ومع ذلك فثمة أسئلة تتعلق بمهام وبناء الادارة لا بد أن تدور حول « ماهية ومكان اتخاذ القرارات » و ماهية السلطات التي ينبغي أن تحتفظ بها الهيئة المركزية وتلك التي تفوضها ، ما دام دور الادارة في اعداد قرارات السياسة يختلف باختلاف لا مركزية صناعة القرار ، ومن الواضح أن هناك اختلافا كبيرا في ادارة نظام التعليم بين الجهات التي توجد بها سلطات قانونية محلية واقليمية تستطيع أن تصنع قرارا حول معظم الأمور ، وتلك التي يقتصر دور الحكومة المركزية فيها على مجرد توفير الاعتمادات وممارسة الرقابة على صرفها وبين تلك التي تتسولي فيها تلك السلطات تنفيذ تعليمات الوزارة المركزية تفصيليا •

تنفيذ القرارات :

تكمن مشكلة الادارة التعليمية الكبرى في الحقيقة في أن السلطات تجد غالبا صعوبة في تنفيذ برامج التنمية ، ويصاحب هذه الصعوبة مسائل معينة خاصة بتخطيط واحكام التنفيذ ، ويجوز أن نفرق في هذا الشأن بين تنفيذ القرارات الخاصة بالتنمية وتنفيذ القرارات الخاصة بالادارة الروتينية للتعليم • فتتخذ القرارات الخاصة بالتنمية يتوقف على هل تتضمن عنصر التخطيط الكافي أو مبنية عليه ، وهل الترتيبات الخاصة بقدرة التنفيذ واقعية وسديدة • ويتوقف تنفيذ القرارات الخاصة بالادارة الروتينية على التنظيم واحكام الخدمات المدعمة هل هي كافية لضمان امكان تنفيذ تطبيق القوانين التعليمية والتعليمات التي تصدر من يوم لآخر بطريقة خلاقة •

واذا كانت السياسة التعليمية القومية تتضمن أهدافا محددة لمختلف مستويات وأنواع التعليم فان مشكلة وزارة التربية والتعليم سوف تنحصر في التأكد من أن كل برنامج يتمثل فيه جميع الاحتياجات التي سبق اثباتها والتي أحصيت نتيجة للتحرك من الناع الى القمة وفقا لمستوى ونوعيات التعليم واستجابات السلطات القومية لتلك الاحتياجات المقيسة والمقدرة تكاليفها ، واذا كانت السلطات تعتزم تنفيذ برنامج ما فان ثمة عددا معينا من الشروط ينبغي أن تراعى ، وهي :

— انه لا يمكن التكفل بعدم جميع البرنامج بأسلوب منظم إلا اذا كان كل جزء من اجزاء البرنامج غير الجمع قد تم تقديره وتم تحقيقه منفصلا وفي وقت

مناسب ، ومن ثم فإن برنامجا للتعليم الابتدائي سوف يتضمن طبيعيا عددا من أجزاء من برنامج عام مشترك مثل اعداد المعلمين ، والابنية المدرسية ، وتوريد الاجهزة ، والكتب ، والمواد ، وغير ذلك .

- التزود بالمال والموارد البشرية والمادية لانجاز البرنامج الذى سبق تخطيطه .
- أن تكون الترتيبات التفصيلية الخاصة بأحكام التنفيذ قد تم وضعها بوضوح ، وهذا يتضمن التقويم اللازم ، وينبغى أن نعمل على دراسة الترتيبات التى وضعت فى كل دولة يوجد بها أو لا يوجد قدر من تخطيط لبرنامج جار يؤازره تخطيط البرنامج ما لا يأخذ فى الحسبان الاحتياجات اللازمة لما قبل التخطيط .
- ان الاحتياجات السابق ذكرها تعنى أيضا أنه ينبغى على أولئك المسئولين عن التخطيط والتنفيذ على المستوى الوزارى والمركزى أن يعملوا على توفير تقسم واضح فى المهام بين قسم التخطيط الذى قد يتولى مسئولية تضمين مختلف البرامج فى برنامج شامل للتنمية وبين القسم العملى الذى قد يتولى مسئولية التشغيل لتنفيذ برنامج الخاص مثل تنمية التعليم الابتدائى أو اعداد المعلمين أو غير ذلك . ان هذا التقسيم فى العمل بين التخطيط وبين التنفيذ فيما يتعلق بعمليات البرنامج قد يكون من الصعب الوصول اليه ، وكذلك قد يكون من الصعب أيضا توفير التنسيق اللازم بين خدمات التمويل بالوزارة وبين أولئك المسئولين عن التخطيط وتنفيذ الخطة .

وهناك حاجة - على مستوى المديريات القومية - الى فحص طريقة استطاعة الادارة التوصل الى وضع برامج فعالة وتنفيذها دون أن يحدث ذلك تكرارا للهيئات الادارية . وعلى ذلك قد يكن هناك مشكل فيما يتعلق بتحديد أى البرامج وأى مهامها ينبغى أن تكفل على المستوى الاقليمى وعلى مستوى المناطق والاحياء على التوالى ، وهل من الضرورى أن تكون طلبات تنمية التعليم والاستجابة اليها فى حاجة الى أن تمر على كل من تلك المستويات ، أو هل هناك طرق أكثر كفاءة وتشغيلا يمكن توفيرها لمواجهة احتياجات التنمية التعليمية دون أن توجد بيروقراطية معرقة وغير فعالة .

كذلك من المفيد أن نميز فى شأن وضع برامج مختلف أنواع التنمية التعليمية بين المدن ومجالس البلديات ، التى قد تكون فى أغلب الاحيان قادرة على تخطيط ووضع البرامج والتى قد تمتلك اعتماداتها الخاصة للقيام بهذا العمل ، وبين القرى والبلدات التى يلزمها الحصول على معونة فنية ومادية من الخارج . وبصيغة أخرى فإن متضمنات البرامج المشتركة مع الخريطة المدرسية ومع تخطيط التنمية التفصيلى يتطلب على مستوى الحى تطوير الاتصالات والمهارات الضرورية .

ان تنفيذ التنمية الشاملة يعتمد أيضا اعتمادا وثيقا على الطاقة المنفذة . فبخصوص المباني ، حيث يبدو ان القطاع العام يتخلف فى كثير من الاحيان عن القطاع الخاص فيما يتعلق بالتنفيذ. تصبح احدى مشكلات وزارة التربية والتعليم وفروعها القومية

هى عدم توافر مهندسين لديها وهيئة للعاملين بها وكذلك موارد البناء ولذلك قد يعتمدون على وزارة الاشغال المسئولة بدورها بالتشاور مع وزارة التربية والتعليم ، وقد يكون فى ذلك ضياع للوقت ، فى العمليات المعقدة المتضمنة فى الم واصفات والمقاولات وغير ذلك . ويصدق هذا أيضا على الانشاءات الجديدة كما يصدق على الترميم والاصلاحات . ونتيجة لذلك يصبح من اللازم البحث عن الوسائل التى يمكن عن طريقها رفع كفاءة الترتيبات التفصيلية للبناء ، كذلك يتطلب الامر صورة مشابهة البحث عن وسائل لتوريد المعدات والكتب والمواد مالم تكن هناك كفاءة فى المراقبة المركزية وفى وسائل التوزيع .

وهناك نقطة هامة فى انشاء المؤسسات التعليمية تتعلق بمظهرها العام وبترميمها، فيبدو أنه من المفيد فى هذا الشأن أن نبحث الطرق التى يستطيع عن طريقها السكان المحليون الاسهام فى التبرع للمدارس بتمويل كاف ، وهذه المسألة ينبغى بحثها مرتبطة بما يسفر عنه بحث أساس كيفية تمكين السكان المحليين وممثلهم من الاسهام فى ادارة المدرسة .

وفيما يتعلق بالخدمات المعاونة يلزم أن نبحث ما يختص بمهمة توفير العاملين أى تشغيل الهيئة المؤهلة تأهيلا مناسباً أو توزيعها على أماكنها والتفتيش والاشراف المهنى عليها والخدمات الادارية وهل هى موزعة على أماكنها وفق نظام وبطريقة تسمح بتوفير الدعم المطلوب للمؤسسات التعليمية أو ينبغى من حيث المبدأ أن نمد الهيئات المهنية بالتدريب والدعم اللازم للمدرسين ، وبذلك يتحسن وينصلح مستوى التعليم .

وينبغى أن تضمن الهيئات الادارية ، مرتبطة مع الجانب المهنى ، القيام بتنفيذ جميع الترتيبات الخاصة بالتلاميذ والابنية والمدرسين وغير ذلك من يوم لآخر ، وأن تتأكد من أن ثمة اجراء يتخذ بشأن جميع الامور التى تلت ادارة التفتيش نظر الاداريين اليها . وتكمن المشكلة فى أن الخدمات المعينة قد تكون مركزة فى المدن الكبرى وتكون المؤسسات التعليمية المحتاجة بصفة عامة للمعونة محرومة منها . ومن الامور المعقدة أن يكون رؤساء المؤسسات غير قادرين على القيام بالادارة والريادة المهنية اللازمة لمؤسساتهم ، وعندئذ يصبح من الضرورى البحث عن الطرق التى ينبغى على أولئك المسئولين عن تنفيذ الادارة التعليمية من يوم لآخر أن يتبعوها فى تخطيط عمل اداراتهم المعنية ، لضمان تركيز القوى العاملة المؤهلة فى تلك البقاع المحتاجة اليها واتخاذ اجراء فى الوقت المناسب فى كل تلك الامور حيث تلزم المساعدة .

ولقد التفت المتخصصون فى الادارة التعليمية - بطريقة سليمة - الى مشكلة تحسين تشكيل واحكام البرامج والمشروعات . وتعنى حالة استخدام نظام تقويم البرنامج واعادة النظر فى الاساليب واتباع طريق التحليل النقدى لهذه الاغراض أن ثمة عناية توجه لشبكة المسئولية المتضمنة فى تخطيط المشروع وتنفيذه .

يلزم أن نبحث عن الحد الذي تستطيع عنده ممارسة الاتصالات في الإدارة التعليمية أن تسهم في التخطيط والتنفيذ المناسب الذي ناقشناه هنا . على أن هذا البحث والفحص يقودنا الى البحث عن الظروف التي في ظلها تستطيع بيروقراطية الاتصال في الدول النامية أن تؤدي الى وضع وتنفيذ خطط ذات معنى ، ويبدو ان المشكلة الاولى هي البحث عن طبيعة وتكوين البيروقراطية الادارية نفسها ، وذلك قبل البحث عن العيوب التفصيلية في الاتصال وطريقة علاجها ، وذلك لنرى هل هناك بعض عوامل معينة متداخلة تحول دون اتصال الهادف لتغيير وتطوير التعليم .

وتشير المناقشة التي يثيرها بعض المتخصصين في « نظرية التنظيم » الى النتيجة القائلة بأن عناصر الروتين والجمود قد تعوق التقدم ، وان تغيرات ضرورية في البيروقراطية العامة تأتي من القمة وتفرض على الجماعات المحظوظة نسبيا أو الطبقات الموجودة على المستوى القومي وفي الاقاليم . ويعتبر القرار الخاص بتغيير تكوين أساليب الاتصال الخاص بالبيروقراطية هو نتيجة لمعالجة سياسية ، ولكن يلزم التفرقة بين التغيير الشكلي في البيروقراطية الذي يلقي بمهام ومسئوليات على المستويات الاقليمية دون أن يبعد عن البيروقراطية نفسها وبين ذلك التغيير الذي يعمل حقا من أجل اشراك العامة في مجرى شئونهم الخاصة .

والحقيقة القائلة بأن التغيرات تتم من أعلى لا تعني أن البيروقراطية لا تستجيب على المدى الطويل لمطالب من القاعدة . ويرى المتخصصون في (نظرية التنظيم) ان البيروقراطية موجودة بصورة متأصلة واضحة ولفترات طويلة في الروتين وان هدوا نسبيا قد اعتري فترات الازمات التي اهتزت فيها الادارة نتيجة لرد الفعل عند الشعب والقوى السياسية بل لرد الفعل داخلها هي نفسها ، فاضطرت أن تكيف نفسها للمطالب والظروف الجديدة . وتؤكد هذه النظرة الى التغييرات في الادارة حتمية الطبيعة الاسناتيكية للبيروقراطية عبر فترة طويلة من الزمن ، كما تؤكد الصعوبات التي تواجهها الادارة التقليدية في تكيف نفسها للعوامل الديناميكية التي تصحب التخطيط وزيادة عدد الموظفين المهنيين المبدعين في النظام التعليمي .

ونرى احدى مدارس الفكر ان الادارة يهيمن عليها الروتين والفشل في فهم الافكار الجديدة والافادة منها ، كما يسودها الجمود ونمو روح الطبقية والسلوك الشعائري من جانب ذوي المصالح المحلية الضيقة التي تكتفي بتنفيذ الأوامر حرفيا . ويرى المتخصصون ان تدعيم البيروقراطية المركزية لذاتها واتجاهاتها نحو الانعزال عن الحقائق المؤثرة في النظام إنما يعبر عنه ما تقوم به من وضع قواعد مبهولة والعمل على جعل الادارة العامة مركزية ، كما أنهم يقولون انه نتيجة للمركزية والسلطة والتفوق والانعزال عن العامة تصبح الادارة تدريجا أكثر تعرضا للنزاع بين الطبقات والجماعات المنظمة للسلطة والامتيازات الفردية . بل بعد فترة من زيادة السلطة وزيادة المركزية

وزيادة المحاولات من أجل تجنب مشكلات العالم الواقعي تأتي نقطة التحول ، وعندئذ تنشغل السلطات المركزية في اصلاح الادارة بحيث تستطيع أن توفى - بدرجة قلت أو صغرت - بمواجهة الاحتياجات الجديدة الخاصة بتخطيط وتنفيذ اللامركزية .

ان هذه النظرة - التي لحصناها هنا - قد تكون لها بعض القيمة في الدول التي تسودها البيروقراطيات المركزية الواسعة التي كثيرا ما يصعب فيها الاتصال سواء للتنمية أو للادارة الروتينية ، وقد لا توجد غالبا في بعض الاحيان ، في حين يحدث العكس ، أى أن تكون هناك ضرورة لايجاد بيروقراطية مركزية فعالة بالإقاليم ذات الحد الأدنى من الاتصالات والمزودة بأفراد من العاملين يبذلون أقصى جهدهم لتعريف أنفسهم بالمديرين والمدرسين بالمدارس ، وذلك في الدول التي لا يتوفر في البلاد الصغيرة فيها والسلطات المحلية أفراد أكفاء وحكماء . ويتوقف وجود بيروقراطية مركزية كفؤ على الحاجة الى وضع خطوط واضحة للتنمية ناجمة عن الاتصال بالآراء والخائات المختصة الواردة من القاعدة ، وكذلك مسئولية التنفيذ اللامركزية . وبصيغة أخرى فإن البيروقراطية الذكية مطلوبة ، الا أنها لا تعمل الا اذا تيسر الاتصال من خلال ورقة العمل اللازمة ، كذلك الاجتماعات والندوات والمحاضرات واعداد التدريبات وإشراك أولئك المهتمين .

٥٨

وينبغي أن نلتفت ونهتم بالأساليب التي يتم الاتصال عن طريقها بين الأفراد والجماعات داخل الادارة . فالتنظيم والأساليب تعمل شأنها شأن تسجيل المعلومات . ويبدو أن إخفاء المعلومات والتعليمات أمر يستحق الدراسة الجيدة ، كذلك الشأن أيضا في الأساليب التي يمكن عن طريقها الحصول على المعلومات وتنظيمها . وهذه الأساليب تتراوح بين توفير نظام مبسط ومنظم تنظيما جيدا للملفات فوق المؤسسات والمكاتب على حدة وبين تسجيل البيانات مثل تلك المتعلقة بالمدرسين وترقيبات إحالتهم الى المعاش من خلال استخدام الحاسب الآلى .

تحديد المهام

ان تحديد المهام يدخل في صميم التنظيم . ويتضمن هذا التنظيم جميع المهام المحددة ذات الصلة في اطار بناء معين . وبهذا الشكل يصبح من غير المفيد التحدث عن أساليب الادارة الحديثة مثل الاسلوب الانتقادي أو الادارة بالاهداف ، الا اذا تم التعرف بوضوح على المسئوليات الدقيقة المتضمنة في كل من المهام المحددة . ومع ذلك فإن المسألة الجوهرية هي : انه ولو أن تحديد المهام الفردية يعتبر من الامور الهامة جدا فإن مراقبة تنفيذ تلك المهام تعتبر أكثر أهمية لضمان توفير نظام من الاتصال والرقابة . ومن ثم فإن تحديد المهام اما أن يتم بتنظيم الادارة ككل واما أن يكون وسيلة لتوصيف متضمنات الاعمال تفصيليا بما فيها مقاييس الرقابة والتقويم .

الميزانيات والرقابة المالية

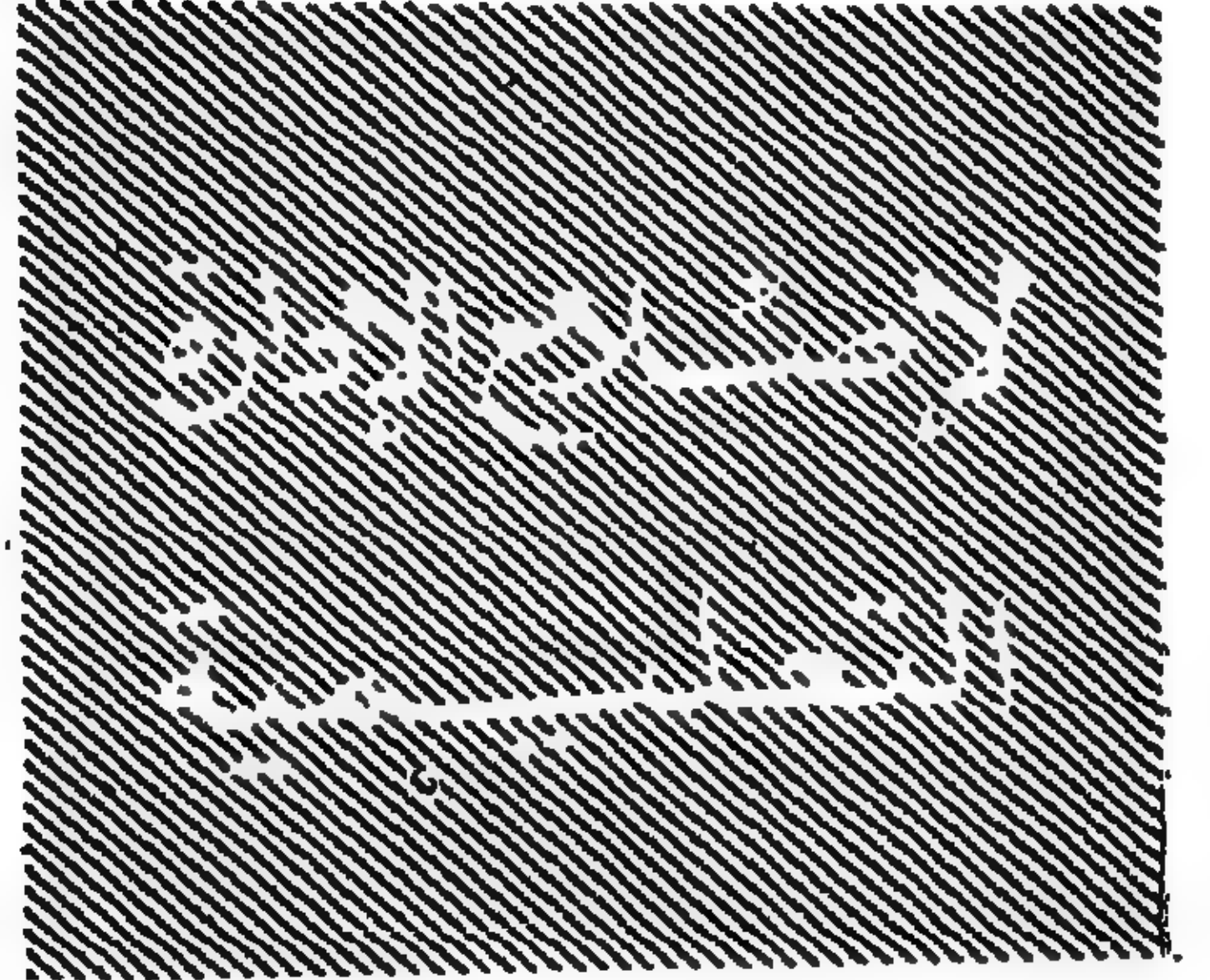
إذا كانت اللامركزية هامة لتحسين التخطيط والتنفيذ فإنها ينبغي أن تصحب بترتيبات دقيقة تفيد في فحص حسابات المصروفات العامة وتضمن استفادة الشعب من أمواله . ويبدو أنه من المهم أيضا أن يكون هناك تحليل موجز للميزانيات والإجراءات الحسابية التي تستخدمها السلطات المركزية والإقليمية لتضمن صرف الأموال العامة في أوجهها .

إن المشكلات السابقة ذكرها في الإدارة التعليمية تتعلق ببنية النظام والاتصالات والمواد ، ومن اللازم أن نفسر السبب في أن البنيات الإدارية في النظم التعليمية قد أصبحت غير عملية وغير قادرة في بعض الحالات على خدمة صناع السياسة والتنفيذ ، ولذلك فإنه ينبغي علينا أولا وقبل كل شيء أن نفحص السياسيين وأن نعمل على فهم ما يتوقعونه من مديريهم التربويين وما يعدونه . وعندئذ ينبغي أن ننظر في تكوين الإدارة على المستوى المركزي وعلى مستوى الأقاليم القومية ، وأن نسأل أنفسنا هل هذه البنية تمثل كفاية وتنظيما للعمل يسمح بالتنمية والإدارة اليومية للتعليم . وينبغي علينا فيما يتعلق بالاتصالات أن نبعد عن الادعاء القائل بأن ما يؤخذ في الاعتبار هو ما يتم عمله في المعاهد التربوية لمواجهة احتياجات السكان . إن هذا الادعاء يفودنا إلى البحث بحثا دقيقا عن بعض إجراءات الاتصالات وأساليب تنسيق العاملين التي تعتمد على بيروقراطية غير شخصية تبعد كل البعد عن أي مستوى عمل علمي ، في حين يبدو أنه من اللازم التعرف على المقاييس المطلوبة لتوفير الإدارة العادلة من خلال لا مركزية مناسبة لصياغة القرارات وعن طريق النهوض بالأساليب الفنية النزيهة للتعليم . كذلك يبدو أنه من اللازم أن نبحث عن كيفية تحسين الاتصال من خلال لا مركزية مناسبة لصياغة القرارات وعن طريق النهوض بالأساليب الفنية للاتصالات .

وبخصوص التزويد بالخدمات المعينة ينبغي أن نوجه عناية أكثر لتخطيط التفويض والدعم الإداري وحشد الهيئة العاملة المؤهلة . وبالنسبة لمشكلات الأعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها والترقيات وإجراءات وضع التقارير والتنسيق فإن الحكومة ينبغي أن توليها أولية في الدراسة . ولكنه من اللازم أيضا - كجزء من تحديث الإدارة والتعليم - أن نفحص كيفية تكييف نظام الثواب والعقاب في خدمة التعليم العام - على وجه أحسن - مع احتياجات البلاد النامية .

المترجم : السيدة/زينب محرز

إطار عمل قصوري



هناك حركة عامة لاصلاح التعليم في بلاد العالم المختلفة . . ويصدر هذا الاصلاح في بعض الحالات عن الحركات الاصلاحية التي تهدف الى اجداث تغيرات راديكالية في البنيات الاجتماعية والاقتصادية . . وفي حالات أخرى يوجه نحو تجديد التعليم ليكون مسايرا للتقدم التكنولوجي ، حتى يحقق متطلبات المجتمع بصورة أمثل ، ويعمل على تحسين نوعية التعليم .

ومع ذلك ففي المخططات التي توضح تنفيذ مثل هذه الاصلاحات لا نلاحظ اهتماما فعليا يوجه الى الاصلاح الاداري ، كأداة أساسية لتطوير التعليم ، وفي بعض المخططات نجد أن الاهتمام يكون مقصورا على اتجاهات عمل رئيسية قليلة ، وفي البعض الآخر يتجه الى صياغة لصيغ قانونية لتشريع الاصلاح ، أو الى اجراءات غير متواصلة ، فيما يختص بتدريب هيئات التدريس والارتقاء بمستواهم . . وبينما تقرر بلاد أخرى أن هذا الاهتمام متطلب لتنفيذ الاصلاح التعليمي فانها لم تنجح

الكاتبة : جراسيلا روين دوران

رئيسة مكتب التنظيم والطرق بوزارة التربية والتعليم في بيرو .

فى جعله حقيقة واقعة ، حتى الى حد مجرد صياغة تطوير ادارى او وضع مخطط
اصلاحى .

وقد يتساءل المرء اهنالك حقا مسوغ لتنفيذ الاصلاح الادارى ؟ وقد يكون من
المفيد بهذا الصدد أن نذكر بعض الملاحظات .

فبالرغم من تصميم حكومات كثيرة على وضع مخططات لتطوير التعليم ، والقيام
بالاصلاحات الاولوية فى التعليم ، فان هذه المخططات لا يمكن تنفيذها دائما بسبب
القيود الادارية فى النظام التعليمى ، ذلك النظام الذى يعرقل فى حالات كثيرة تنفيذ
العمل المخطط . وبالإضافة الى التكلفة الباهظة فان ذلك يخلق عقبة حقيقية تستوجب
تغيير الخطط ، أو اللجوء فى بعض الاحيان الى الارتجال ، وما يستتبع ذلك من تعطيل
واحباط ، أو فقدان كلى لاهتمام أولئك المسئولين عن تنفيذ الخطط .

وهناك عقبة أخرى تتصل بالادارة ، وهى الجانب المالى . ففى أغلب الحالات
يفشل المخطط لعدم توافر الموارد المالية الكافية ، أو لأنها لا تصل فى الوقت
المناسب . ويعنى هذا تخصيص اعتمادات مالية أكبر ، إذ أن العمليات التى تطرح
جانباً دون أن تستكمل لا يمكن البدء بها ثانية عند المرحلة التى توقفت فيها ،
بل يستوجب الامر أن يكون البدء فى مرحلة أسبق بقليل ، مما ينتج عنه ضياع
بعض الموارد والجهود والوقت والامكانيات البشرية . وهناك وجه آخر فى تنظيم التعليم
يكاد يكون عاما ، هو البنية العضوية غير الملائمة ، بإدارة مركزة فى القمة ، وتركيز
السلطة ، وجهاز مركزى يقرضى يمارس الوظائف التنفيذية . ونتيجة لذلك تكون
الخدمات التى تقدم للجمهور مبتورة وبطيئة . وأخيرا يمكن أن تضيف لذلك نقص
الخدمات التى يحتاج اليها فى وضع القرارات الصالحة فى الوقت المناسب .

وبينما لا تنطبق الصورة السابقة على جميع الدول فانها تشكل مبررا اضافيا
للتشروع فى اصلاح الادارة التعليمية بشكل نظامى ودقيق .

وبعض الاتجاهات التى ظهرت ، خصوصا فى أمريكا اللاتينية ، تستحق منا
ملاحظة خاصة .

ومن الاتجاهات الأكثر ذيوعا الاهتمام بالاجراءات التشريعية ، التى لا تقتصر
على القوانين والتعليمات ، ولكن تشمل أيضا اللوائح والقرارات والتوجيهات ، ومجالا
كاملا من المعايير . وكل أولئك ، بدلا من أن يجعل الادارة وتسيير الامور أكثر
الديمقراطية ، وأعظم جفرا للإبتكار ، تقيد حرية العمل والمبادرة اللتين يمارسهما الموظفون
المبتدعون فى كثير من الحالات يطء الاجراءات وعدم الكفاية ، بل مسهمة فى حدوثهما ،
وهما مظهران للبيروقراطية .

وهناك متغير شائع لهذا الاتجاه ، هو المدخل البنائى الذى يعمل على حل مشكلات
الادارة التعليمية بتخديم بشيات الهيئات المعنية ، وبخاصة تنظيمها الشكلى ، وتنحصر
مثل هذه الجهود غالبا فى تنظيم وزارة التعليم ، أو الوكالة الموازية لها ، وتفشل فى

أن نضفي الأهمية المناسبة على المظاهر الأخرى للإدارة أو عناصرها • وكثيرا ما تشد أزر البيروقراطية •

وهناك أيضا اتجاه لنقل النهج الاقتصادي الذي يتبع في إدارة الأعمال إلى مجال التعليم ، على اعتبار أن الإدارة هي عملية إنتاجية ، يشكل الموظفون فيها موردا بين موارد أخرى • والهدف المنشود هو تحسين النسبة بين التكلفة والإنتاج • ولقد كان لهذا النهج تأثير كبير في ميدان التخطيط •

وأخيرا فإن أحدث اتجاه هو ربط إصلاح الإدارة التعليمية بإصلاح الإدارة العامة • وقد دمج دورها كوكالة تنفيذية لمخططات الحكومة بطابع سياسي ، وكانت تعتبر من قبل محايدة من الناحية السياسية •

ومع ذلك فليس في مقدور أحد هذه الاتجاهات أو النهج حل مشكلات الإدارة التعليمية ، وإذا أريد لها أن تتمكن من ذلك فيجب أن تطبق جميعا في ترابط ، وفق خطة منظمة • ويجب أن تحدد الخطة في نصوص شاملة ومتكاملة برامج تحسين الإدارة ، ويعبر عنها بوضوح في تفاصيل مثل : خطوط السياسة الرئيسية ، والمبادئ المعيارية ، والأهداف والغايات التي يراد تحقيقها ، وسياسات العمل ، وترتيب الأولويات ، والاستراتيجية •

ودون أن ندعي وجود خطة موضوعة فعلا لإصلاح الإدارة التعليمية فسوف نقدم عددا من المقترحات والملاحظات لتصميم خطة تواجه الموقف الفعلي في كل بلد •

إصلاح الإدارة التعليمية

بعض المقدمات

إن إصلاح الإدارة التعليمية عملية شاملة ومتكاملة ودائمة التطور ، وهي تتضمن مجموعة من السياسات والإجراءات التي تصمم لتأمين الحد الأقصى من كفاية وفاعلية العملية التعليمية فيما يتصل بالأهداف النوعية للنظام التعليمي •

ولا ينبغي أن تكون الإدارة مجرد عنصر معين في تنفيذ مخططات الحكومة ، بل يجب أن تعمل كعامل فعال وديناميكي أيضا • وإذا وقفنا على الخاصية الأفقية للتعليم ، وأخذنا بعين الاعتبار مسئولية القطاعات الكثيرة المشتركة فيه ، فيجب أن لا تنقلص العملية التعليمية إلى تلك الأنشطة التي تتحكم فيها وزارة واحدة •

يجب أن يرتبط إصلاح الإدارة بأحداث تغيير ، وبالحفز على التحسين النوعي ، حتى يساعد بدرجة أكبر في الإصلاح التعليمي ، وبخاصة الإصلاح البنائي • إن الإدارة التعليمية تشكل وسيلة تخدم العملية التعليمية • وتبعاً لذلك يجب الاهتمام بالحقيقة الواقعة • أن الإدارة هي أساساً خدمة ، بمعنى أن هدف الإدارة ليس أن تخدم نفسها ، وإنما أن تخدم النظام • وبذلك تكون الأداة التي تمكن الجهاز التعليمي من أن يؤدي فعلاً عمله •

يجب أن يكون اصلاح الادارة التعليمية شاملا ومتكاملا معا . ولهذا الغرض يجب أن يشمل المناطق والمظاهر المختلفة لميدانه الشاسع بشكل مخطط ومنظم . يجب أن يزداد الا تركيز الادارى ، واللامركزية الادارية ، حتى نقلل من المركزية ، ونأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الاقليمية ، ونؤمن النقل الفعال لصنع القرارات الى الجذور البعيدة للمنظمات .

يجب أن نعزز تنظيم الأجهزة الادارية المساعدة وفاعليتها ، ويجب أن نهتم بتنوع خاص بأجهزة التخطيط والاشراف والبحث والاعلام .

ويجب أن تكون الاولوية لرفع مستوى كفاية الموظفين حتى تمكنهم من أداء واجباتهم على أكمل وجه ، وذلك عن طريق التدريب المستمر ، وتوخى العدالة فيما يتقاضونه عن أعمالهم . وباختصار عن طريق سياسة شاملة لتنمية العاملين .

ولكى ينفذ الاصلاح يجب أن نؤمن تأييد أعلى المستويات السياسية ، كما يجب أن نهى البيئة الملائمة ، التى يمكن أن تشجع لا على اسهام العاملين فى الاصلاح فقط ، ولكن تشجع أيضا على اسهام المجتمع المحلى كله .

الخصائص

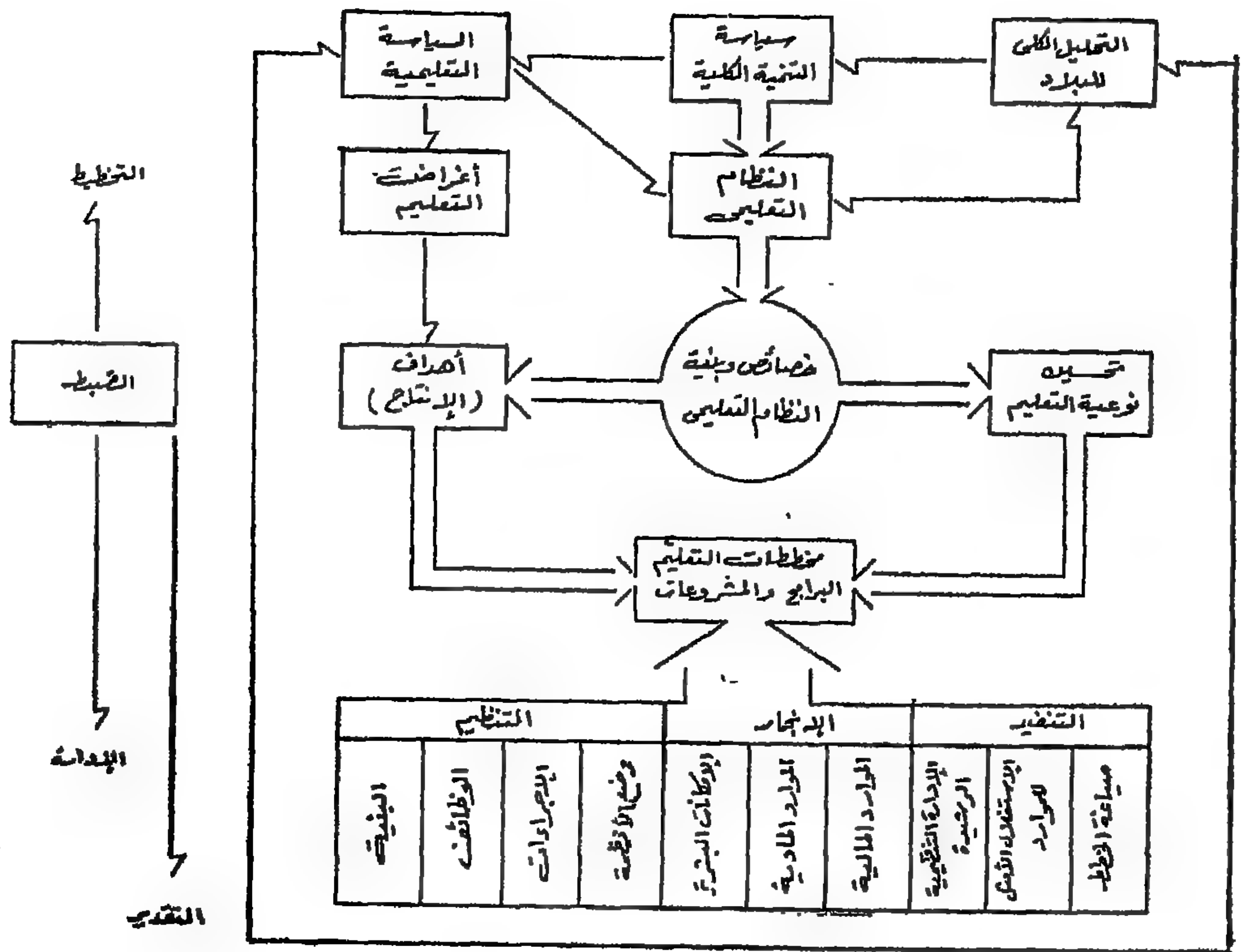
ان الاصلاح مهمة سياسية من حيث اتصاله بتنفيذ برامج الحكومة ، وهو انساني فى مضمونه وتأثيره ، اذ إنه يوجه بشكل يعتبر الانسان فيه هو قيمته الاساسية ، بصفته كائنا خلاقا ، وعضوا فى مجتمع ، وعاملا ، وهو خلاق فى عملياته وتطويره ، من حيث أنه يدعو للتغير ويحدثه ، وكذلك يفعل فى تطوير وتحسين تقنيات التنظيم ، وطرقه ، وأشكاله ، وغير ذلك من أدوات فن الادارة ، وهو ديناميكي من حيث أنه يستجيب للتغيرات التى تحدث فى المحيط الاجتماعى ، وللتغيرات التى تنتج عنه العوامل الداخلية فى النظام التعليمى نفسه ، ويتطلب هذا تكيفا مستمرا ، وأخيرا هو مساهم من حيث أنه يصمم ليكفل المشاركة الفعالة المسئولة لجميع الذين يعملون فى حقل التعليم ، وكذلك لبقية هيئات المجتمع المحلى ، فى تخطيط التعليم والادارة .

العملية الادارية

ولكى نحدد المظاهر الرئيسية التى يمكن أن يشملها اصلاح الادارة التعليمية نورد تحديلا موجزا للمراحل التى نرى ان العملية الادارية تمر فيها (انظر الشكل رقم ١) .

التخطيط

يشكل التخطيط المرحلة الاولى التى تنفذ فيها سلسلة من العمليات . وأهمها فى رأينا ما يأتى :



الشكل رقم (١) العملية الإدارية

تحديد السياسة التعليمية على أساس تحليل للنظام التعليمي ، يجرى في إطار التحليل الكلي للبلاد . ان السياسة التعليمية تتوافق بدورها مع سياسة التنمية الكلية للبلاد .

تحديد الاهداف التعليمية التي يزعم تحقيقها . ويجب أن تستغل هذه المرحلة الاساليب الفنية المختلفة للتخطيط ، وأن تتضمن الاسهام الفعلي للسلطات التعليمية ، وللمجتمع المحلي أجمع ، اذ أن كل فرد يهتم بالتعليم وهو مسئول عنه .

توصيف خصائص وبنيات الجهاز التعليمي ، وفي حالة الاصلاح التعليمي ، فسوف يدخل في هذا تصميم الاصلاح .

التعرف على الاهداف الكمية ومؤشرات نوعية التعليم ، مع مراعاة زيادة فرص التعليم ، واسهام المجتمع المحلي ، والتعليم المستمر مدى الحياة .

وضع مخططات التعليم ، والبرامج والمشروعات ، وفق السياسات والاولويات التي تضعها السلطات الحاكمة .

الادارة

هذه مرحلة رئيسية ، تنفذ فيها السياسات والاجراءات والعمليات والمخططات والبرامج والمشروعات التي صممت لتحقيق الاهداف المطلوبة . انها تتصل اتصالاً وثيقاً بالتنظيم الذي يهدف الى القيام بالعمل التربوي بكفاءة وفاعلية . وتقوم بذلك عن طريق تحليل العلاقة بين جميع العوامل المتضمنة ، واستخلاص المبادئ المباشرة للعمل الذي يصمم بحيث يكفل العدالة في توزيع وتخصيص المسؤوليات بواسطة وحدات ادارية ، أو وحدات عمل منظمة تنظيماً سليماً ، تستخدم الاساليب والاجراءات المناسبة ، وكذلك الامر في حالة المعايير والتعليمات المناظرة .

وهذه أيضاً مرحلة الانجاز ، التي تفرض ، عند الضرورة ، تخصيص الموارد المادية والمالية والتكنولوجية اللازمة التي تؤمن مقدرة النظام على العمل .

وبهناك وجه له أهمية خاصة لعملية الانجاز ، وهو التدريب الاولى ، والتدريب في أثناء الخدمة لهيئتي التدريس والادارة ، حيث ان هؤلاء هم أساسا الذين يشكلون القوة الدافعة للعملية الكلية .

واذا ما تمت هاتان المرحلتان تبدأ عملية التنفيذ السليم ، أي أن المخططات والسياسات والبرامج والمشروعات تستطيع أن تتحرك ، ويمكن اتخاذ الاجراءات الادارية والقيام بعملياتها . ويبدأ الجهاز الاداري العمل بعد ذلك ، بتوجيه من هيئة العاملين المسئولة عن الانجاز الناجح للأنشطة المطابقة . ويجب أن يبذل كل جهد ممكن لتشجيع اسهام المجتمع المحلي حتى تتحقق الاهداف المطلوبة .

ومن المهم في هذه المرحلة اتخاذ الاجراءات والطرق العملية التي تكفل تنمية كل نشاط ، واللاتركيز المناسب للوظائف ، والتنفيذ الرشيد للميزانيات والعمليات المالية ، وتدريب هيئة العاملين وتنظيمها ، واقامة الاساس الاقتصادي للتعليم والحفاظ عليه .

وتنحصر وظيفة الضبط في توجيه العمل التعليمي بحيث يحقق الاهداف المتوخاة ، دون المجوء الى الطرق التي تحرف غاياته ، وفوق هذا كله تنحصر في تأمين تنمية هذا العمل . وهذا يستلزم التقدير المستمر لكل من العوامل الملائمة والمعوقات ، ويجعل من الضروري للسلطة الضابطة أن تبقى على اتصال دائم بالادارة والتدبير ، وأن تكفل مساعدة الموظفين في رسم الاهداف والغايات ، ووضع القواعد لتحسين نوعية التعليم ، واختيار البدائل ، وتحديد الاولويات ، وتطبيق الاجراءات المناسبة .

وأهم الملامح عند هذا المستوى هي صنع القرارات وتفويض السلطات وانشاء قنوات الاتصال والمعلومات ، والإشراف .

ويمكن وجود نظام مرض للتقويم من تزويد السلطة الضابطة بالمعلومات المطلوبة لوضع سياسات جديدة ، وتعزيز تلك السياسات التي يعتقد انها تحظى بالاولوية من حيث الاهتمام ، وتطبيق الاجراءات التي تتخذ لتصحيح الانحرافات ، وعلاج نقاط الضعف كما يكشف عنها ، وعندما يكشف عنها .

المدى المادى للاصلاح

ان المجالات التي تعد حيوية لغرض اصلاح الادارة التعليمية هي تلك التي تتصل بالاجهزة الادارية ، وخصوصا التي تتصل بالتخطيط ، والتشريع ، والتقويم ، والخدمات التي تقدم للمستفيدين ، والتنظيم ، وانتظام الاحكام والمعايير ، والموارد المالية والادارية ، وفن الادارة ، وهيئة العاملين والضبط .

وتطابق المجالات التي شحصت الاجراءات الادارية الاساسية ، التي يجب أن يعنى بها فى اصلاح التعليم ، اذا اريد أن تطبق وتنفذ تنفيذا فعلا . ويبين الشكل رقم (٢) المجالات المذكورة آنفا والمظاهر الاكثر أهمية لكل منها ، وقد يكون من الضروري رسم خطوط عمل نوعية تقابل الاهداف المطلوبة . ان الخطوط البيانية الرئيسية لهذه المجالات الوظيفية تقوم على المقدمات والخصائص السابق ذكرها .

ان التخطيط كأداة فنية للتنمية - وعماده أساسا البحث ، والاحصاء ، والمعلومات - يزودنا بأساس فنى مناسب يقوم عليه اتخاذ القرارات . ويمكن اعتبار اهم مظاهر التخطيط مخططات لتنمية التعليم ، والبرامج والمشروعات الاستراتيجية ، وتمويل التعليم ، والاحصاء والبحث .

ويشكل التنظيم وسيلة فنية للتنفيذ ، تكفل الوصول الى الاهداف عن طريق تركيب عضوى مناسب ، وتقنين الوظائف والعمليات ، والتوسع فى الاجراءات التي تؤدي الى تحسين الخدمات التي تقدم للجمهور ، وكذلك لجعل العمليات الداخلية للجهاز أكثر ديناميكية ، والاجراءات المناسبة التي تؤمن التركيز ، وتخطيط الاجهزة الادارية وتشغيلها .

ويمكن اعتبار أن الوسائل المختلفة - التي يدار بواسطتها الجهاز الادارى - تشتمل على الاجراءات القانونية ، وموارد المواد ، والموارد الاقتصادية أو المالية ، وكذلك البنية التحتية للتعليم .

ويشتمل فن الادارة على النماذج والطرق والتقنيات والادوات والاجراءات المستخدمة لتساير الادارة وتجدها بغية زيادة النتاج التعليمى والمعاونة فى تحقيق أغراض النظام التعليمى بطريقة علمية معقولة .

هيئة العاملين

ان للعاملين أهمية حيوية • وتحت هذا العنوان يندرج تحديد وتشغيل نظام حديث لتدبير العاملين ، وصياغة وتنمية سياسات التدرج فى سلك العمل ومعايير الادارة العامة ومهنة التعليم ، واطراد وطبع سياسات الاجور الرامية لتحسين وضع المشغلين ، وبرامج صياغة وتنمية سياسات العنصر البشرى نيابة عن العاملين الاداريين ، والتدريب المبدئى وأثناء الخدمة للعاملين لمسايرة الطلب الناجم عن أولويات أعراض وبرامج التنمية التعليمية والادارية •

الضبط أو المراقبة

بالرغم من أهميتها الكبرى فهى من المجالات التى تنال أقل قدر من الاهتمام والعناية • وأهم جوانبها تشمل صنع القرار - الذى من أجله يجب انشاء مسارات اتصاار والتزويد بالمعلومات - وتفويض السلطة وما يستتبعه من تفويض الاختصاصات والمسؤوليات ، لتحرير صانعى القرار من المهام الروتينية ، ولتمكينهم من تركيز انتباههم فى المهام الضرورية الاساسية ، وبخاصة وضع اطار السياسة التعليمية والاشراف على تنفيذها •

ان تطوير خطة الاصلاح الادارى يجب أن يتضمن تحديد الاهداف ، ووضع الخطوط الرئيسية للسياسة ، وصياغة الأولوية للبرامج والمشروعات بدقة • ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار خطوطا استراتيجية رئيسية معينة وعوامل متحركة كما هو موضح فيما بعد •

ينبغي تطبيق الاصلاح الادارى مرحلة اثر مرحلة ، بدءا بتلك المجالات التى تشخص بأن لها الاولوية فى الاهمية •

يجب أن يساير اصلاح الادارة التعليمية اصلاح الادارة العامة ، ولكن دون تلك التبعية الكلية أو التنمية الموازية • وفى حالات كثيرة يصبح اصلاح الادارة التعليمية الفوه الدافعة لتغيرات أخرى • وبالمثل يجب أن ينسق هذا الاصلاح مع اصلاحات أو تغيرات أخرى •

ومن حيث المدى الشكلى للاصلاح ، أى مجال التأثير ، فان أفضل اتجاه هو البدء بالمستوى الادارى الكبير ، متدرجين منه الى المستوى التنظيمى الصغير • ولذلك يجب أن نركز الجهود الاولى على القطاع الذى يشمل الوزارات والوكالات اللامركزية العامة ، ثم نركز الجهد بعد ذلك على الوكالات التنفيذية اللامركزية أو الاقليمية ، ثم أخيرا على الوحدات التنظيمية الصغيرة ، أى المؤسسات والبرامج التعليمية •

ومن حيث ظروف التنفيذ يجب أن تبذل الجهود لتأمين الحد الاقصى من تقنين الاساليب الفنية ، والاجراءات والموارد ، مع تجنب أية زيادة فى البيروقراطية ، بل يجب حصرها فى أضيق الحدود الممكنة •

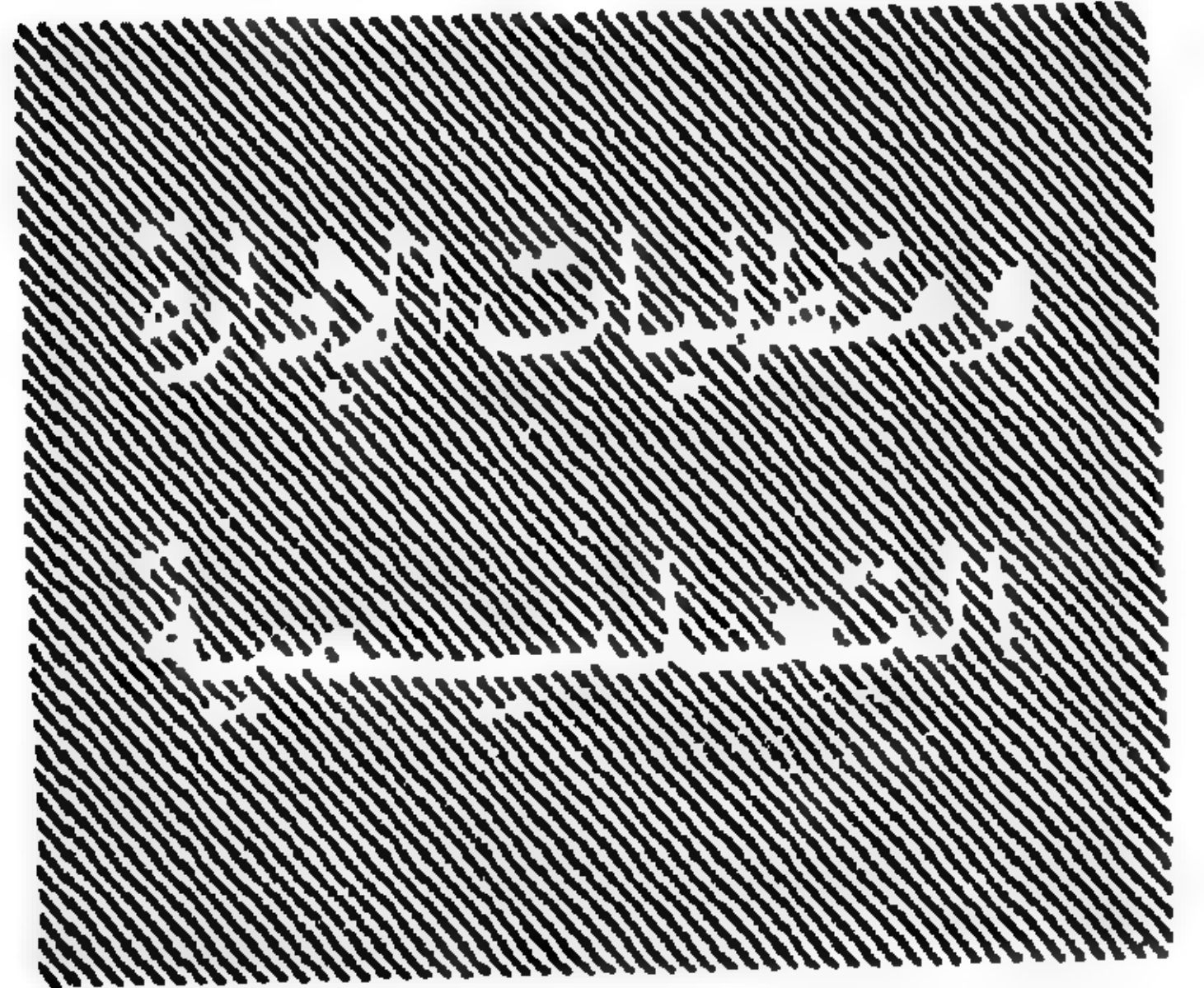
ويجب أن يكون تدريب العاملين شاملا ، وان يستمر طوال الخدمة ، وأن يمتد الى كل المناصب بدءا بكبار المديرين حتى تنتهى بالعمال ، مارين بالعين في الوظائف المتوسطة .

ومن حيث تخصيص الموارد المالية يجب العمل بجدية على تأمين كفايتها بحيث تكفل تنفيذ الخطة .

وأخيرا يجب أن لا يكون اصلاح الادارة التعليمية وقفا على هيئات العاملين ، بل ينبغي أن يسهم فيه المجتمع المحلي كله اسهاما فعالا ، اذ أن التعليم مسئولية اجتماعية تهم كل فرد ، ويجب أن يباشرها كل فرد .

المترجم : محمد كامل النحاس

تدريب المديرين



الكاتب : البرتوجوتيريز رينون

أسباني الجنسية ، مدير مدني وأستاذ الادارة العامة بجامعة مدريد . اشترك في اصلاحات الادارة التعليمية في اسبانيا وكوستاريكا وجواتيمالا ، وهو يشغل الآن منصب رئيس المستشارين الفنيين لمشروع اليونسكو في خطة التنمية التربوية في شيلي وجواتيمالا . كتب العديد من المقالات التي تعالج مشاكل الاصلاح الاداري وادارة العاملين .

تبدى أغلبية البلدان النامية اهتماما زائدا بتدريب رجال الادارة بالتعليم ، ولكن بالرغم من اتساع أنشطة التدريب لا يبدو أنها حققت الكثير من النجاح في تحسين أساليب الادارة التعليمية الخاصة بها .

ونعل هذا مرده الى حد كبير الى التباين بين الهدف المرتقب واتجاه التدريب المستخدم . ويبدو أن الدراسة الدقيقة للممارسة الفعلية في هذا الميدان قد توضح ، على النقيض من ذلك ، أن تدريب رجال الادارة قائم عادة على مفاهيم ادارية قد ولى عهدها ، ولما كان قوائمه لا يكاد ينحصر الا في تدريب معلمين على أيدي معلمين فان التدريب الاداري يتطور من فكرة عامضة فيما يتصل بطبيعة المدير ومهامه ، وهي لا يزال يبدو أنه يعكس الفكرة القديمة للادارة التعليمية كمجرد امتداد لوظيفة التدريس أو شيء مماثل لها . وهكذا يخدم تدريب المديرين ، الذي لم يكن للمفاهيم العصرية نصيب في تخطيطه ، في نواح عديدة في تعزيز الفرض الذي على أساسه تسعى الادارة في طلب الاصلاح .

وإذا فحصنا مشكلات تدريب المديرين في أمريكا اللاتينية كان لزاما علينا أن نعطي الأولوية لتحليل الفروض التي كانت الى حد بعيد وراء هذا التدريب ، أخذين في الاعتبار ما له منها علاقة بالمهام الراهنة للإدارة التعليمية ومتطلبات وامكانيات الإدارة العصرية للعاملين .

هلمو نظرونا الى تدريب مديري التعليم من هذه الزاوية لبرزت على الفور ثلاثة أسئلة رئيسية : من هم مديرو التعليم ؟ على أى نوع من المهام يجب أن يدربوا ؟ أى دور يمكن أن يؤديه تدريب المديرين في تحسين الإدارة التعليمية ؟

هذه الاسئلة الثلاثة التي قد تبدو بسيطة لا تتلقى اجابة دقيقة في الوقت الراهن الذي يتطلب تعاونا بعيد المدى بدرجة كافية . وفيما يلي بعض الاعتبارات العامة التي روعيت والتي قد تسهل السعي في طلب هذه الاجابات وصياغتها .

التعريف السلبي

المديرون كفئة لا تزاول التدريس

في عالم التربية يستخدم عادة تعبير « مدير التعليم » استخدما غامضا الى حد ما ، فهو يستخدم أساسا بمعنى سلبي - فالمدير شخص لا يزاول التدريس أو على الأقل لا يزاول التدريس فحسب . والاشخاص الذي يؤدون وظائف اضافية أو صغيرة مثل كتابة الكاتبة والسائقين والسعادة ومن اليهم لا يعتبرون عادة مديرين ، بل يعتبرون منتمين الى الادارة دون أن يكونوا مديرين . وعبارة « المدير » في الوقت الذي نتضمن فيه أنشطة متميزة عن أنشطة المعلم ، تعكس مستوى تخصيصا معيناً أو درجة تخصيصية معينة . وهناك فئة تخصيصية معينة مثل أطباء المدرسة وعلماء النفس والمعماريين الخ ، ممن لا تبدو وظائفهم متلازمة بالمرة مع الفكرة العادية للنشاط الإداري ، ولكن اذا كان هناك شك فسيفضل المعلم أن يدرجهم ضمن المديرين حتى يمكن بسهولة البقاء على التمييز البسيط بين المديرين والمعلمين ولهذا الغرض يندرج تحت لفظ « المديرين » غالبا كل من يتخذون قرارات تتناول مظهرا من مظاهر التربية أو تساعد على عملية اتخاذ قرار في أية صورة من الصور .

وفي الوقت نفسه قد يتغير الفصل بين المديرين والمعلمين تبعا لوجهة نظر الفرد الموضوعية ، فكثير من رؤساء المؤسسات يعتبرون المديرين « على شاكلتهم » يرون في أنفسهم معلمين ، بالرغم من أن معظم المعلمين يعتبرون كلا من الفئتين مديرين .

وواضح ان أى تخطيط لتدريب المديرين قائم على أسس مهتزة ، تكاد تؤدي الى اضطراب وتناقض في تطوير أنشطة التدريب . وغموض المفهوم ، وكذلك سلبية تعريف المدير ، أمر يعنى ليست هناك فكرة واضحة فيما يتصل بمهامه . وفي غياب أى هدف واضح يكون التدريب في خطر من أن يصبح غاية في ذاته ، وبالتالي يصبح بلا معنى .

ويبدو واضحا ان تشكيل سياسة التدريب فيما يتصل بالمديرين تتطلب

التعريف السابق لمن هم « المديرون » وما هي وظائفهم التي عليهم أن يؤديوها . وهذا لا يمكن أن يتحقق الا على أساس تحليل دور الادارة فى الاسلوب التربوى العصرى .

نحو تعريف ايجابي

دور الادارة التعليمية

يحدد دور الادارة التعليمية اليوم عاملان أساسيان لهما وجودهما بدرجات متفاوتة فى كافة البلدان : التغيرات الكمية والكيفية البعيدة المدى التى تطرأ على التربية ، وتحول الاجهزة التعليمية الى مؤسسات جبارة نتيجة للتغيرات الكمية والكيفية - بالقياس الى البلد الخاص - مع مجموعة من الوظائف البالغة التعقد لتؤديها .

وبالرغم من أن كلا من هاتين الظاهرتين معروفة حق المعرفة فان المربين أنفسهم لا يفهمون أيا منهما بدرجة كافية ، كما أن أيا منهما دون مستوى ادراك الرأى العام ، الذى يتصور عادة مشاكل التربية - وبصورة خاصة مشكلات الادارة التعليمية - على أساس معايير قابلة للتطبيق على موقف مختلف تمام الاختلاف عن الموقف الراهن .

ولقد طرأت فى السنوات الاخيرة تغيرات جوهرية فى الفروض التقليدية التى قامت عليها الادارة التعليمية ، فلقد زاد المتطلب الاجتماعى للتربية بخطى سريعة ، وقد استتبع هذا أيضا زيادة عدد التلاميذ والمعلمين والمباني المدرسية ، كما كان أمرا طبيعيا ان زاد حجم الانفاق على التربية . وفى الوقت نفسه كانت أنماط جديدة من التعليم آخذة فى التطور « التربية السابقة للمرحلة الابتدائية ، التدريب الفنى والحرفى ، التربية الخاصة ، تربية المراهقين) كما ان الحاجة الى البحث عن اعادة تقويم لمضمون ومناهج التربية التقليدية قد كسب الاعتراف بها ، بل ان مثل هذه المفاهيم قائمة حتى الآن فى رسوخ ما دام دور المعلم فى الفصل أو دور المدرسة فى المجتمع هما مزار تحد الآن .

وأكثر الناس حتى اليوم كثيرا ما يفكرون فى التربية كما لو أن مشكلاتها لا تزال هى الاعداد للتدريس بصفة رسمية ، وصون لنظام فى غرفة الدراسة . وخلال السنوات الاخيرة ظهر بالاضافة الى ذلك اهتمام بأنه ينبغى أن تكون هناك مدارس كافية . ولكن الرأى العام لا علم له بتعقد المشكلات المتضمنة فيما يؤديه الاسلوب التربوى اليوم ، كالموضوعات انبعاثية ، والصعوبات الفنية من كل نوع ومشكلات التمويل والصيانة . وحتى المعلمين أنفسهم بالرغم من وعيهم الزائد بضخامة المشكلات التربوية والموضوعات الاجتماعية المعينة المرتبطة بالتربية لم يعودوا عادة أكثر معاشة من بنية المجتمع ، لتشابك وتعقد المشكلات الادارية للأسلوب التربوى .

ولما كان المربي معتادا بطبيعة التفكير فى التربية فى حدود العلاقة الفردية بين المعلم والتلميذ داخل المجتمع الصغير لحجرة الدراسة أو المدرسة فانه ينسى غالبا أن

التربية من وجهة النظر الاجتماعية عملية جسيمة ، كل عناصرها التركيبية على مقياس كبير ، ومن جراء هذا الأسلوب التربوي ينشأ تنظيم ضخم في نسبه ، تولد جسامته قوة ديناميكية ذاتية تتحكم في اتجاه وتطور كل نشاط تربوي .

والمؤشرات الكمية الأكثر استخداما بوجه عام في تقدير جسامه التنظيم (عدد العاملين ، الميزانية ، عدد المنشآت أو عدد المستغلين المباشرين) توضح ان الأسلوب التربوي هو عادة أكبر نظام عام أو خاص في البلاد (مع امكان استثناء الجيش) . وبالرغم من أنه في بلدان عديدة تكون الجامعات معاهد مستقلة وكثير من الأنشطة التربوية تندرج تحت وزارات أخرى وهيئات مستقلة فان وزارة التربية والتعليم تصور بأعداد ضخمة العاملين وحجم الميزانية وعدد المباني المدرسية والتلاميذ المتعامل معهم كل يوم ، ويكفي مقارنة عدد العاملين بوزارة التربية والتعليم في أى بلد صغير في أمريكا اللاتينية بأعداد العاملين في المشاريع الصناعية في المنطقة بأسرها ، بل تلك التي بها منشأة تضم أكبر فئة من العاملين ، حتى يمكن ادراك النسبة التي تطبق عليها الأساليب التربوية ، ومع ذلك فان أيا من المشاريع المختارة للمقارنة ، بالرغم من صغر حجمها سيتضح أن بها عددا كبيرا جدا من العاملين الإداريين والفنيين يعملون في مجال واسع من الأنشطة ، وهذا لا يعد شيئا بالمرّة كما قد يظن ، لان مثل هذه المؤسسات تتطلب عمليات أكثر تعقدا ، ولكن الأنشطة الفعلية لأى من هذه المشاريع لم تبلغ في تعقدها ما بلغه تنظيم التربية القومية من تعقد . ولكننا اذا ما تركنا جانبا هذه المقارنات التي قد تجرنا بسهولة الى تيار البلاغة وجدنا ان الحقيقة هي أن التنظيمات الكبرى ، بغض النظر عن أنشطتها ، بالغة التعقد في عملها لسبب حجمها نفسه ، وكما زاد حجم التنظيم لا يزيد عدد المشاكل فحسب بل تتغير خاصيتها ولا يمكن معالجتها بصورة فعالة الا باتباع المناهج الفنية والإدارية البالغة الحكمة .

ولاشك ان الأساليب التربوية ليست مستثناة من هذه القاعدة وان من المحتمل ان عدم الاكتراث بها هو أحد الأسباب - ان لم يكن السبب الرئيسى - لهبوط كفاءتها ، وهي تكشف الى حد ما عن ان المسح التربوي ومختلف التحاليل للانعكاسات الاجتماعية للتربية تفتح آمالا جديدة وعريضة لحفز تطوير الفرد والمجتمع لو كان الجهاز الإداري عاجزا عن توكيد ان الأسلوب التربوي متجه الى مثل هذه الآمال المرتقبة ، بل سيظل عاجزا ما لم يتوافر له العدد الكافى من فئة الإداريين والفنيين المدربين خير تدريب .

المستويات الثلاثة للإدارة التعليمية :

ان أى تحليل لطبيعة هذه الفئة ، ولو كان موجزا يجب ان يكون قائما على أن يأخذ في الاعتبار المستويات الثلاثة للإدارة التعليمية : المعهد التربوي ، الإدارة المركزية للجهاز ، ثم الأجهزة الوسطى التي تقوم بالتنسيق والاتصال .

• والوحدة التعليمية أو المعهد التربوي الخاص هو أساس الأسلوب التربوي .
• وواضح ، كما قد يبدو ، أنه يجب توكيد أنه في وحدة المدرسة تتم مهمة التربية بصورة

طبيعية وان بقية التنظيم هو هيكل أعلى ، الغرض الرئيسي منه تزويد المدارس بالتوجيه والمعاونة في انجاز مهمتها . وهذه الحقيقة الواضحة تستتبع ، أيا كان الأمر ، أن الوحدة أيا كان مستوى ونمط التعليم بها يجب أن يدرك أنها مجال نوعي للمسئولية في تأديتها لها . وتوجد اليوم قلة قليلة جدا من التربويين ممن لا يقرون بالدور الحاسم لمبادرة المعلم ومرونته في موازنة نفسه مع الاهتمامات ومع الوضع السيكولوجي والاجتماعي للطفل ، أو يعجزون عن ادراك الحاجة الى مطابقة الأنشطة التربوية لمتطلبات تطوير المجتمع ، ولكن هذا ليس الا محض « خيال علمي » ما لم تنعم المدارس باستقلال ذاتي معين في تنظيم أنشطتها ، وهذا الاستقلال الذاتي يتطلب بدوره وجود ادارة سديدة على هذا المستوى .

ومسئولية السلطات التي تشكل الادارة المركزية للجهاز مسئولية ضخمة في مداها ، فمن وظيفتها أنها تطابق أهداف النشاط التربوي بالمؤثرات العامة للسياسة التي تحكم التطور القومي ، والحصول على الموارد وتخطيط توزيعها وتنظيم استخدامها ومراجعتها ، واصدار تعليمات والتأمين على صيانة الأماكن الضرورية ، والبحث على البحث التربوي ، والامداد بالمعلومات الصحيحة على كافة المستويات لضمان معرفة كاملة للخطط والاهداف واتاحة مجال للابداعات والاستفهامات ، والبحث والمعاونة والتنسيق والاشراف على كل العمل التربوي الخاص منه والعام . وتتطلب هذه الأعمال وظائف اربعة تتولى الربط بين عمل الكثيرين من الاختصاصيين ذوي المستوى الرفيع في المجالات البالغة التنوع ، وكلما تضمنت الأجهزة المركزية المهيمنة أن تقوم الوحدات التعليمية او التنظيمات الاقليمية بالتنفيذ والاشراف المباشر على الأنشطة التربوية التي تفترض مسروليتها عن اتجاه الأسلوب التربوي ذي المستوى الرفيع ، صارت الحاجة الى مهارات فنية جديدة بالاعتبار أكثر وضوحا وبيانا .

وافترض المعاهد التربوية أن عليها مسئولية أعظم وأن الخدمات المركزية تتركز على الودائف الجديدة (وهو اتجاه واضح بصورة متزايدة في أرجاء العالم) يجعل من الضروري اقامة وحدات لتنسيق وتعزيز أنشطة المعاهد التربوية ولضمان الاتصال بين هذه المعاهد والسلطة المركزية ، وبالإضافة الى ذلك ربط الخطط والاتجاهات القومية بمتطلبات التطور الاقليمي والمحلي . هذه الوظائف لا يمكن الهيمنة عليها عن طريق تنظيم هرمي بسيط مثل التفاتيش التقليدية أو الخدمات الاشرافية ، ولكنها تتطلب أن تنشأ على هذا المستوى من التخطيط الواضح مستشعارية فنية وتربوية وخدمات قيادية ادارية ، والتزويد بالمتخصصين الصالحين للقيام بتلك الخدمات .

تنوع التقنيات المطلوبة في الادارة التعليمية :

توضح الاشارة الموجزة الى دور الادارة التعليمية والمستويات الثلاثة التي تؤدي فيها وظائفها الحاجة الماسة لأشكال جديدة من التوجيه والادارة ، والى تطوير فني اعظم لنشاطها ، وبالتالي توضح الحاجة الى أسلوب تربوي لاعداد العدة لأن تدرب - جنبا الى جنب مع المعلمين - الفئة التي عليها أن تزاوّل وظائف غير التدريس .

وتنوع الوظائف التي على هؤلاء الناس أن يزاوولوها يعنى أن لابد من وجود تنوع فى اتجاهات تدريبهم وكذلك - كما سنرى فيما يلى - يجب أن تكون هناك صلة وثيقة بين نظام تدريبهم والتنوع فى اجراءات تعيين العاملين الجدد . ووصف مجموعة ما من الوظائف الادارية والفنية بأنها « غير تدريسية » قد تقود الفرد خطأ الى الاستدلال الى وجود وحدة معينة فى هذه الوظائف التي هى فى الواقع متنوعة ، ولهذا يجب أن نتوقف لنحلل هذا التنوع ، ولو تحليلا موجزا .

لقد سبق أن أشرنا الى الحاجة لعاملين متخصصين واداريين ، وسنحاول الآن ان نتناول هذه الفئات كلا على حدة . ولتغطية كل الفئة « غير المشتغلة بالتدريس » يجب أن نشير أيضا الى المجموعة الكبيرة ممن يزاوولون وظائف اضافية أو صغيرة ، وان كان هذا يتضمن مشكلات قد تصرفنا عن الغرض الرئيسى من هذه الدراسة . واللفظ العام للفئة « الفنية » يشمل فعلا الأشخاص ذوى المعرفة المتخصصة فى مجالات مختلفة جدا .

اولا : يجب الاشارة الى التكنيكات الخاصة بالعملية التربوية . وتعنى الطبيعة المعتمدة للتربية بصورة متزايدة أن المعلمين يجب أن يزودوا بتوجيه على مستوى رفيع وبمعرفة فنية رفيعة المستوى ، ولهذا ينبغي أن تهيأ لهم خدمات الخبراء فى مختلف مظاهر عملية التعليم والتعلم ، ولن ندخل هنا فى أى تحليل تفصيلي عن تلك المظاهر التي تشكل الاهتمام الرئيسى للتربويين المتخصصين فى كافة البلدان ، ومع ذلك فأننا نود أن نؤكد أن نشاط هؤلاء المتخصصين لا يمكن أن يحد فى الخدمات المركزية للوزارة بل يجب أن يتطور نظورا عريضا على مستوى الاقليم أو المحافظة (كنشاط أساسى لوحدات التنسيق والاتصال) أو فى البحث النوعى ومعاهد التطوير التربوى التى تكمل أو تحل محل الخدمات الاقليمية فى التزويد بصورة معينة فى التوجيه الفنى لمنشآت التربية .

وفى الوقت نفسه يجب توكيد أن وظيفة التوجيه هذه متميزة بصورة واضحة عن التدريس والمستشار الفنى لا يمكن مطابقته بالمعلم بالمرّة الا اذا أمكننا أن نطابق مدرس الادب بالكاتب أو مهندس الفضاء بقائد الطائرة ، وليس ضروريا على الاطلاق ، بالرغم من أنه قد يكون مفيدا ، أن يزاوول فرد واحد وظيفتين فى آن واحد ، أو وظيفة فى انتخاب أخرى .

ثانيا : أن مختلف المظاهر التكميلية أو الوسيلىة للنشاط التربوى تجعل من الضرورى الاستعانة بخدمات المتخصصين فى مختلف الفروع فى كل من المهن التقليدية (مثل الأطباء والمعماريين) والمهن المستحدثة التى لا توصف دائما وصفا واضحا تمام الوضوح مثل مهن علماء الاجتماع والسيكولوجيين والأنثروبولوجيين والاحصائيين والوثائقيين والفنيين فى الوسائل السمعية والبصرية الخ ممن يمكن ادراك مساهمتهم بصورة أكثر وضوحا فى التربية ، كما يمكن ادراكه أيضا فى ميادين أخرى من النشاط الاجتماعى .

وأخيرا يتطلب الأسلوب التربوي خدمات الخبراء في مختلف القطاعات التي تعد حيوية لعمل أية منشأة كبيرة خبراء في التخطيط وفي تحليل النظم وفنون الموازنة وإدارة العاملين أو إدارة الأصول الثابتة والتجهيزات الخ . وعلى غير شاكلة القطاعات التخصصية التي سبقت الإشارة إليها ، فن هذه الفروع التخصصية وثيقة الصلة بنظام المعاهد الكبيرة الحجم (العامة أو الخاصة) ، وهذا يعنى أن المتخصصين في هذا الميدان يوصفون أحيانا بأنهم « إداريون » ، ولكن كما سبق أن ميزنا بين العلمين والمتخصصين في الفنون التربوية نعتبر أن الخبير في فن أو أكثر من الفنون الإدارية يجب أن يميز من الإداري الأصلي .

الإداري كمدير :

ليس ما يميز الإداري هو معرفته لفن معين ، وإنما الذي يميزه هو قدرته على الوصول الى نتائج من خلال العمل الذي يزاوله التنظيم .

وعندما نتحدث عن فرد يدير تنظيما ما قد نشير الى النتائج التي حققها شخص من خلال الاستخدام الوحيد للأساليب المادية ، ولكن بالنسبة لمدير تنظيم ما يتضمن فإن تحقيق النتائج دائما تنسيق جهود أشخاص آخرين ، ثم فى النهاية تصبح الإدارة مساوية للوظيفة الإدارية ، ومن ثم يمكن مطابقة الإداري بالمدير فى مختلف المستويات .

وليس هناك تناقض بالمرة ، فيما يتصل بأغراض هذه المطابقة ، فى حقيقة أن المديرين على أعلى المستويات لهم وضع سياسى يضاف عليهم صفة خاصة ، والسياسى ، فى الإدارة التعليمية كما فى أى فرع من فروع السلطة التنفيذية ، هو أيضا إداري ، رغم انه قد يكون أكثر من هذا (ونحن فى هذا المعنى نشير ، مثلا ، الى « إدارة كيندى » أو نصف وزير بأنه « موظف كبير ») ، ولكننا اذا نحينا جانبا المناصب الإدارية التي تعتبر كأنها « سياسية » يمكننا أن نطابق المديرين التربويين بالمديرين على مستوى من مستويات الأسلوب التربوي .

وهو بالضبط المستوى الذى يؤدون فيه وظائفهم الذى يشكل مظهرها أساسيا مميذا ، والوظيفة المشتركة عند كافة المديرين هى تنسيق أنشطة مجموعة من الأشخاص تختلف أعدادهم ، ومن ثم اختلفت المسئولية فيما يتصل بما يؤديه الأشخاص الآخرون ، ولكن المستوى الذى تباشر فيه وظيفة التنسيق يغير طبيعة الوظيفة الإدارية ، ومن ثم يوحى بتدريب مختلف .

وبقدر ما يزداد مجال التنظيم يزداد عدد الأشخاص الذين ينبغى على المدير أن يقوم بتنسيق أنشطتهم ، بل يزداد أيضا - وهو أمر يعهد بالغ الأهمية - تنوع التكنيكات التي يستخدمونها . من أجل هذا ، كما يؤكد كل محلى الأساليب ، فانه بينما يلاحظ فى المستويات الدنيا للتنظيم أن معرفة تكنيك تخصصى معين أمر ضرورى

للقيام بمهام وظائف ادارية ، فانه بعد بلوغ مستويات تنظيمية أعلى وأعلى تصبح المقدرة الادارية أكثر أهمية الى درجة كبيرة حتى يصبح في امكان مديري التنظيمات المختلفة الأعراض والانشطة أن يتناوبوا أماكنهم فيما بينهم .

وفي الأسلوب التربوي يتضح هذا التمييز في الفصل بين وظيفة رئيس معهد تربوي وبين وظيفة ادارة خدمات اقليمية أو قومية .

ففي المعهد التربوي ينسق الرئيس نشاط الذين يكادون يباشرون جميعا مهمة التدريس ، والمعرفة التفصيلية لهذا النشاط المهني هي لهذا جوهرية بالنسبة لهذه الوظيفة ، بالرغم من أنها يجب أن تكون مصحوبة بمعرفة عن فنون الادارة والعلاقات العامة التي تتميز عن تلك التي تتطلبها وظيفة التدريس .

وفي الخدمات المركزية والاقليمية : معرفة تكنيك معين هي كل ما هو مطلوب لدواعٍ وظيفية في ادارة وحدات معينة متضمنة أنشطة تكنيكية متخصصة جدا (مثلا) : ادارة قانونية ، وحدة احصائية ، الخ) يكون فيها المدير عادة متخصصا على أعلى مستوى . وفي الحالات الأخرى على المدير أن ينظم أنشطة أو برامج تتضمن الربط بين تكنيكات مختلفة وهو لم يعد فنيا متخصصا على أعلى مستوى بل مديرا لبرامج أو مشاريع . ان ما هو مطلوب ، أكثر من تفوق نوعي لتكنيك خاص ، هو معرفة عامة بالتكنيكات المعينة للتنظيم (ما سميناه فنون الادارة) والقدرة والتدريب على مختلف مظاهر الوظيفة الادارية ، والمهارة في حصر المعلومات المناسبة وتلخيصها ، وعلى وضع الأهداف الدقيقة ، وإيجاد صلة بين اتجاهات الأنظمة الأكاديمية المختلفة ، وحفز عمل الفئة الفنية التي ينسق لها ويعد لها ويتخذ بشأنها القرارات .

تدريب العاملين الفنيين والاداريين

الصلة بين التدريب

واجبات تعيين العاملين الجدد

حاجة الادارة التعليمية الى أن تزود بعاملين فنيين واداريين قادرين تقودنا بطبيعة الحال الى أن نأخذ في الاعتبار وضع سياسة تدريبية ، ولكن في قيامنا بهذا الاجراء لابد لنا أن نتجنب الخطأ الشائع وهو فصل سياسة التدريب عن إعادة النظر في اجراءات تعيين العاملين الجدد .

ويميل من هم مسئولون عن التربية ، في لون من التحيز المهني ، الى الاعتقاد بأن الحل للمشاكل الاجتماعية هو في المفاهيم التربوية ، ومن المفهوم أنه اذا ما لاحظوا عيبا اتجهوا الى علاجه بوضع نمط جديد من التدريب .

بيد أن تحليلا أكثر حيادا للمشكلة يوضح أن تدريب المديرين ليس الا حلا من عدد من الحلول التي يمكن الاستعانة بها في امداد الادارة بالمعرفة الادارية والفنية.

التي تتطلبها ، فمثلا عندما تصبح الحاجة واضحة الى احصائيات تفصيلية قد تقرر الادارة التعليمية ان تعطى بعضا من عاملها تدريبا احصائيا ليستطيعوا القيام بهذا العمل ، ولكنهم قد يقررون أيضا تعيين احصائيين متخصصين جدد من خارج صفوفهم ممن سبق لهم أن تلقوا هذا التدريب ، أو حتى قد يتعاقدون على تلقى خدمات من شركة متخصصة تزودهم بانتظام بالاحصائيات المطلوبة . والانتقاء من بين هذه البدائل تحكمه اعتبارات عديدة كبيرة لا يمكنها أن نحللها هنا ، ولكن من الواضح أن فرار استخدام بدائل أو آخر ليس مشكلة تربوية بل مشكلة ادارية .

واضح اذن أن مسألة تدريب الاداريين يجب اعتبارها واحدة من عناصر شئون العاملين بالادارة التعليمية ، ويجب أن تكون وثيقة الصلة بالمظاهر الأخرى لهذه الادارة ، وبخاصة فيما يتصل باجراءات تعيين العاملين الجدد .

وتتطلب الوظائف الفنية والادارية للادارة التعليمية غالباً مهارات تخصصية لا يمكن توافرها في الادارة من خلال التدريب أثناء مزاولة الخدمة ، وإن كان من الواجب أن تشكل جانباً من مؤهلات المرشح للوظيفة المشار اليها .

ومن الواضح لكل فرد أن الادارة التعليمية لا يمكن أن تتكفل بالتدريب الفني والخصصى لمعماري مدرسة ما أو لمستشار قانوني ، ولكن عليها أن تطلب هذه المؤهلات المتخصصة وقت تعيين العاملين الجدد وتلحقهم بالتدريب في مجالاتهم التربوية ، ولكن قد لا تكون مدركة ادراكاً واضحاً أن الأمر الواحد يطبق في حالة التخصصات الأخرى المسندت انشاؤها ، وبصورة أخص ما له صلة بالفنون الادارية . وكثيراً ما اتجهت وزارة التربية والتعليم الى تعيين مثل هؤلاء العاملين ، بصورة خاصة ، من بين معلميها ، بغض النظر عن متطلب التدريب التخصصي ، بسبب خبرة تدريس بسيطة ، ربما أتمها في دورة تدريبية خاصة مكثفة . وكنتيجة لذلك كانت تسند الوظائف الفنية أو الادارية أحياناً لأشخاص لا لسبب إلا أنهم معلمون مجربون ، أو لأنهم على البعد الآخر معلمون ممتازون حذفوا من النشرة ونقلوا الى وظائف احصائيين عاديين ومتخصصين عاديين في علم الاجتماع ومديرى شؤون عاملين أو مديري مشاريع . وكانت النتيجة الحتمية هي الهبوط الملحوظ في القدرة الفنية للادارة التعليمية ، ويستبدل بالاتجاه الى النظام الأكاديمي المتناوب في معالجة المشكلات التربوية ، والذي يعد ضرورياً في مجتمع اليوم ، ما هو نقيضه ، أى تعيين فئة من عاملين جدد على أساس نمط واحد ومحدود من الخبرة التخصصية في محاولة لأن يعملوا « كما لو كانوا » على درجة واسعة من الخبرة لتخصصية ، يؤدون مهام يعوزهم الاعداد الفنية لها ، كما يعوزهم التوجيه المناسب للمتخصص الحقيقي ، وهم غالباً يحاولون اخفاء عجزهم بما يلجأون اليه من استعمال أسلوب المباهاة الأخرى في الدعاية لنشاطهم الخاص .

ومما ينبغي توكيده أن المعلمين هم ضحايا هذا الوضع وليسوا هم مقترفيه ولو اتجه كثيرون الى تقلد مناصب في الادارة لا يحسون في أنفسهم انهم مهياون لها

وأنها لا تتلاءم مع مؤهلاتهم التخصصية فان السبب هو أن الأسلوب لا يتيح لهم مزيدا من فرص أخرى تطابق تلك المؤهلات . وفى تواز مع التعيين المتنوع للعاملين الجدد الفنيين والإداريين يجب أن يكون هناك أسلوب جديد لترقية المعلمين ، ومع أن هذا قد لا يستنكر الوصول الى مناصب فنية وإدارية لمن يرغبون فى التدريب عليها فانه قد يعنى أن الطريق الرئيسى للترقية لهيئة التدريس هو فى مناصب تدريس أكبر مسئولية (الوصول الى مستويات تربوية أخرى ، معاهد علمية متخصصة ، الخ) .

تدريب العاملين الفنيين والإداريين والاصلاح الادارى :

تعريف الوظائف الفنية والإدارية فى الإدارات التعليمية يكون عادة أقل وضوحا مما أجملناه فى تبصرنا التجريدى لمتطلبات الإدارة التعليمية . وأحيانا لا يكون هناك وجود لمناصب لها أى من المهام التى أشرنا إليها ، وأحيانا أخرى تنشأ مناصب تسلسلها خطأ على أساس قانونى أو مالى ، وتتضمن وظائف غير متجانسة ، الأمر الذى يصعب معه شغلها بأى من الفئات للتخصصية التى تتطلب خدماتها الإدارة العصرية .

ووضع وتطوير برنامج تعيين العاملين الجدد وبرنامج التدريب بالنسبة للعاملين الفنيين والإداريين هو بهذا وثيق الصلة بتحديث البناء الأساسى والاجراءات المعمول بها فى الإدارة التعليمية .

وأهداف التدريب يجب أن تقررها الوظائف التى يجب أن تؤدي . وقد يؤدي تعريف جوهرى لا يفى بالغرض ، بالنسبة لمثل هذه الوظائف ، الى الحد بدرجة عظيمة من مجال التدريب . وتدريب المراقبين قد يندر أن يكون فعالا لو وصف ، كما يحدث فى أساليب كثيرة ، دور المراقب فى عبارات تركيبية غير مرضية . ولو أن أعمال المراقب تتضمن وظائف فنية تخصصية ومشورة تربوية ، ولو أن القيادة والرقابة الإداريتين تتطلبان مؤهلات مختلفة فيما بينها ، لصار أى نمط من أنماط التدريب ، أيا كان ، عقيما مادام الغرض منه هو اعداد العدة لعمل مستحيل . وبالمثل يمكن الاقلال من فاعلية تدريب مدير المعهد تربوى على الوظائف الإدارية طبقا لتعليمات من السلطة المركزية التى تختزل من مسئوليته فى اتخاذ قرار ، بل وحتى الاتجاه الى تجريم مبادرته .

ويبدو أنه من الأصوب ، من حيث المبدأ ، أن يسير وضع خطط التعيين والتدريب بالنسبة للعاملين الفنيين والإداريين مع دراسة وتطبيق الاصلاحات الادارية جنبا الى جنب حتى يسير كلا المظهرين فى تطابق ، معززا أحدهما الآخر فى عملية تحديث الإدارة التعليمية .

وواضح أنه لو لم يستطع الاثنان أن يسيرا قدما فى تطابق لما اعتبر هذا سببا كافيا للتخلي عن كافة الجهود فى قطاع التدريب . وينبغى ألا ننسى أن أنشطة التدريب تسبب عادة عملية تبصر عقلى تساعد على كشف مساوىء الأسلوب القائم بصورة أكثر وضوحا ، ومن ثم تتيح حافزا وتهيئة مناخا مناسبيا لانجاز الاصلاحات .

وهناك حقيقة أخرى يجب ان تؤخذ فى الحسبان ، هى أن المشكلة كثيرا ما تكون فى سلب الأوضاع : الاهتمام باصلاح البناء والاجراءات يسبقان الجهود المبذولة فى قطاع التدريب . وفى هذه الحالات قد توقف الاصلاحات وتثبوت أو يعاق تطبيقها نتيجة المفاهيم المغنة لنسبة كبيرة من المسئولين الذين يعنيههم الأمر ، وقد يكون التحول الى مصادر جديدة لأنشطة التدريب ولتعيين عاملين جدد خطير القدر فى اضعاف المقاومة لمثل هذه الاصلاحات .

تدريب العاملين الفنيين والاداريين كنشاط متعدد الأشكال :

ان مدى المتطلبات فى الادارة التعليمية يجعل تدريب العاملين الفنيين والاداريين نشاطا معقدا متعدد الأشكال . فمن المستحيل تصور أنه « تدريب ادارى » ذو مضمون متجانس ، بل أنه أدنى من امكان ادراجه كموضوع خاص أو اضافى فى قالب كامل تماما لتدريب المعلم فى محاولة للتزويد بكل متطلبات التدريب بالأسلوب التربوى .

ويقوم تدريب المعلم ، كهدف خاص به ، بتطوير القدرة على التدريس . والتوسع فى هذا بادراج التدريب فى الوظائف التخصصية الأخرى المطلوبة فى ممارسة الأسلوب التربوى قد يضيف عليها مظاهر موسوعية لا تتفق وطبيعتها . وكما سبق أن لاحظنا مهما أمكن التوسع فى تفسير مفهوم تدريب المعلم فليس من طبيعته أن يتضمن التدريب على تلك المهارات المختلفة المقابلة للمهن التقليدية (أطباء ، معماريين ، مستشارين قانونيين ، محاسبين ، الخ) . ولو حاولنا أن ندرج التدريب على المهن الأكثر استحداثا فى نشاطها (اخصائيين ، علماء اجتماع ، الخ) وتدريب الاخصائيين الاداريين (مخططين ، محلى مناهج) الخ) لكان فى هذا تغاض عن حقيقة أن هذه مهن لها حقها الذاتى ويجب أن تؤخذ على ذلك الوضع عند ممارستها داخل مضمون الأسلوب التربوى ، ومثل هذه الأنشطة لا تعدو أن تكون امتدادا للتدريس يتطلب على الأكثر نوعا من تدريب اضافى معين . وتبذل وراوات التربية والتعليم أو معاهد التعليم العالى ، أحيانا ، جهودا جبارة لادراج « الادارة التعليمية » و « علم الاجتماع التربوى » ضمن دورات تدريبية للمعلمين بجانب موضوعات أخرى خاصة تتضمن تطبيق التدريب العام للمعلم على مرحلة معينة ، مثل الدراسة الابتدائية أو تعليم المراهقين ، ولكن من الواضح أن نتائج مثل هذه الجهود ستكون مماثلة لتلك التى يمكن الحصول عليها لو أن الصلة المدرسية أو المعمار المدرسى كانا مدرجين فى هذه الدورات نفسها . مثل هذا الاتجاه لا يمكن فى كلتا الحالتين أن يؤدي الى غير تدريب سطحي يخفى النقص فى الفئة المتخصصة المؤهلة بأهيلا كاملا على الأسلوب التربوى .

ومما لا ريب فيه أن تدريب العاملين الفنيين والاداريين على الادارة التعليمية يجب أن يندمج بأسلوب من التقارب المتكامل الفعال الذى يأخذ فى حسبانها المشكلات الواسعة التى على الأسلوب التربوى أن يواجهها ، وأنها حقيقة أيضا أن المعاهد المسئولة عن تدريب المعلم هى أنسب الأجهزة لتدريب الفئة المتخصصة على التكنيكات المطلوبة فى

عملية « التعليم - التعلم » ، ولكن يجب أن لا يؤدي هذا الى امتداد غير طبيعي لمفهوم تدريب المعلم وأن لا يؤدي الى تدريب العاملين الفنيين والاداريين على أساس برنامج انفرادي أو على نمط فردي للمعهد .

وتخطيط وانجاز سياسة تعيين العاملين الجدد والتدريب فيما يتصل بالعاملين الفنيين والاداريين يمثلون عمليات متعاقبة يجب أن تكون متطابقة بشكل واضح ، أولا : يجب على كل وزارة - من خلال الوحدة الملائمة - تحديد المتطلبات ووضع خطط تدريب هيئة التدريس طبقا للمتطلبات الراهنة والمستقبلية للإدارة التعليمية ، وأن تكون وثيقة الصلة بإجراءاتها الخاصة بتعيين العاملين الجدد . ثانيا : هذه الخطط ستتطلب أحيانا استخدام أنماط شكلية من التعليم ، أو قد تنجز من خلال العمل التربوي اللاشكلي لأكثر الأنواع تنوعا .

وعندما تظهر الحاجة للنمط الشكلي للتعليم فإن من الواجب أن يطبق هذا النمط في المعاهد الأنسب لنمط التدريب المشار اليه ، التي لن تكون في حالات كثيرة معاهد لتدريب المعلمين ، بل وأحيانا لا تكون معاهد تدريب داخل نطاق الأسلوب العسادي المبلاد (مندرجا في هذا المفهوم العريض : الجامعات) .

وقد يطبق هذا ، بصورة أخص ، على التدريب العام على الوظائف الادارية وعلى تكتيكات ادارية معينة . وفي بلدان عديدة لا تقدم هذه الأنماط من التدريب الاشركات وأجهزة مختلفة في أنواعها اختلافا عريضا عن الأسلوب التربوي العادي . وتلجأ الهيئات الكبرى الخاصة والعامه الى هذه الأنظمة لمتطلبات تدريبها ، ومن واجب وزارات التربية والتعليم أن تفعل مثلها لو أرادت أن تحصل على مهارات فنية وادارية مماثلة . وقد يبدو أمرا غير مألوف اقتراح أن على الادارة التعليمية أن تسعى الى علاج مشاكلها التدريبية خارج نطاق الأسلوب التربوي ، ولكن من الواضح أن عليها أن تفعل ذلك حتى تكون قادرة على حل هذه المشكلة العامة عن طريق امداد الأسلوب التربوي بالتسهيلات اللازمة لمواجهة متطلبات التدريب التي خبرتها من هذه الناحية الهيئات الكبرى في البلد المشار اليه .

المترجم : عبد الحميد سليم

المدير العام لمركز وثائق وتاريخ مصر المعاصر بالهيئة العامة
للكتاب .

مشكلات



الكاتب : البرتوجوتيريز رينون

غموض لفظ « اللامركزية »

عندما طبقت اللامركزية على الادارة التربوية كانت لفظا غامضا جدا . فالفاظ مثل « لامركزية » و « مركزية » قد تستخدم لبيان مدى الدور الذي تقوم به الدولة في تحمل مسئولية الوظائف التربوية بالمقارنة بدور الأفراد والأسر وغيرها من المجموعات الاجتماعية أو المؤسسات الخاصة بصفة عامة . وقد تعكس تلك الألفاظ أيضا تقسيم السلطات عند تناول الموضوعات التربوية بين الحكومة المركزية وغيرها من المؤسسات العامة (مثل الولايات المكونة لاتحاد أو مناطق أو لبلديات) . أو قد تعكس تلك الألفاظ تركيز المسئوليات في وزارة للتربية أو توزيعها على وزارات متعددة أو على وزارات مستقلة بشكل أو بآخر داخل اطار الحكومة المركزية . وأخيرا قد تعكس هذه الألفاظ مدى تركيز القرارات في المقر الرئيسى لوزارة التربية أو أى مؤسسة تعليمية أخرى .

وقد يؤدي استخدام لفظ واحد يعطى دلالات مختلفة الى نتائج متناقضة . فمن الممكن أن نؤكد على سبيل المثال امكان أن

يكون التعليم العالى فى بلد معين لا مركزية كلية (لأنه يكون مستقلا تماما عن وزارة التربية أو حتى عن الحكومة) وفى الوقت نفسه مركزيا بدرجة كبيرة (حيث تتخذ جميع القرارات من قبل سلطات جامعة واحدة مقرها العاصمة) . وغالبا يكون التعليم الفنى لا مركزيا بدرجة كبيرة (بمعنى أن هذا التعليم يقع فى نطاق مسؤولية عدة وزارات أو مؤسسات لا تشكل جزءا من وزارة التربية) ، وقد يكون مركزيا جدا (بمعنى أن جميع السلطات فيه تكون مركزة فى المقر الرئيسى لتلك المؤسسات) .

ومن الممكن أن نجد داخل وزارة التربية نفسها لامركزية طاغية (مثلا إذا كانت هناك مديرتان منفصلتان للتعليم الابتدائى والتعليم الثانوى مع تنسيق ضئيل بينهما) بجانب مركزية واضحة (إذا كانت تتركز فى الأجهزة المركزية لهاتين المديريتين جميع سلطات اتخاذ القرار المتعلقة بالقطاع التعليمى الواقع فى نطاق مسؤوليتهما) .

وهكذا يبدو أن المشكلة الأولى التى ترتبط بالامركزية الإدارة التعليمية هى الحاجة الى توضيح مجموعة المعايير التى ترتبط باللفظ كأن يعرف المجال الحقيقى لمقياس اللامركزية والنتائج المترتبة عليه بالنسبة لنظام التعليم ككل .

اللامركزية دواء عام تحفة الأخطار

عندما نتكلم بطريقة شاملة فإننا نقول أن ثمة اتفاقا عاما على ضرورة لامركزية إدارة الأنظمة التعليمية . وتلك بلا شك استجابة للحاجات الواقعية للموسسة . غير أن هذا الاتفاق يأخذ غالبا شكل التفضيل والموافقة على أى إجراء لامركزي مهما كان نوعه دون تمييز . وهكذا أصبحت اللامركزية نوعا من العلاج العالى الشامل لحل المشكلات التى تتعلق بإدارة الأنظمة التعليمية .

ومعالجة اللامركزية فى ظل هذا المفهوم قد تفضى الى نتائج غير متوقعة قد تزيد بدورها من المشكلات التى صممت اللامركزية من أجل حلها ، بل الأكثر من ذلك أن تلك المعالجة تخلق غالبا مشكلات جديدة أكثر خطورة من تلك التى وجدت لها الحلول عن طريق اللامركزية . ومع الإلحاح على استخدام اللامركزية بغير تمييز للتعليم العالى ، بالنسبة لوزارات التربية والتعليم هناك خوف من أن يؤدى ذلك الى زيادة انسداد الجامعات فى الدول التى يوجد فيها هذا الاستقلال بالفعل بصورة مفرطة حيث الفكرة السائدة أن التخطيط أو التنسيق المحتمل مالم يكن « مركزيا » فإن أى سياسة لتنمية الموارد البشرية سوف تكون مستحيلة . وهناك أمثلة هامة مستمدة من دول أمريكا اللاتينية توضح الصراع بين الرغبة فى تأكيد عدم التوغل الكامل فى شؤون التعليم العالى من جانب الحكومة والرغبة فى أحداث التكامل بين تطوير التعزيز العالى والتطوير الشامل للدولة .

ويصدق هذا أيضا عندما تؤدى اللامركزية الى مؤسسات مستقلة لمختلف أشكال

التعليم الفنى التى تقع فى نطاق مسئولية عدة وزارات أو مؤسسات عامة أو عندما تسحب مسئولية التخطيط التربوى من الهيئات التى « تمرکز » تخطيط تطوير الدولة .

وهناك أمثلة من هذا النوع على نطاق أضيق فى الوزارات . فلو أخذنا حالة دولة تنظم فيها إدارة التعليم الابتدائى وإدارة التعليم الثانوى كل على حدة وجدنا أن لامركزية القرارات على المستوى الإقليمى (أو المحلى) التى لم يكن يصاحبها إنشاء سلطته تنسيق إقليمية (أو محلية) قد تؤدي إلى اتساع الفجوة بين هذين المستويين من التدريس ما دام اتخاذ القرار سوف ينتقل من سيطرة الوزير الذى يملك وحده النظرة الشاملة لمشكلات التعليم .

ويتحتم أيضا تأكيد أن الإجراء اللامركزى قد يؤدي إلى ضرر إدارى بليغ . وهذا ما يحدث عندما تتم لامركزية الوظائف التى تحتّم طبيعتها ضرورة القيام بها على مستوى معين أو التى تستدعى خدمات المتخصصين تخصصا عاليا أو عندما تكون الوحدات التى وكلت إليها مهمة القيام بالوظائف الجديدة فى وضع غير مناسب من وجهه النظر الجغرافية أو المؤسسية أو ليس لديها الموارد الضرورية للقيام بأعباء هذه الوظائف على خير وجه . وهناك أمثلة لا حصر لها لإدارات مظهرية أوجدتها « لامركزية » القرارات الوزارية بين وكلاء الوزارة أو مديري العموم الذين يفتقرون من الناحية الوظيفية إلى القدرة على تحمل مسئولية تلك القرارات . كما توجد أمثلة للتمزق الذى حدث نتيجة انتقال القرارات إلى الوحدات الإقليمية التى لم يكن لديها التدريب أو المورد أو لتسهيلات أو للاتصالات الضرورية .

مما تقدم يتضح أن الإجراءات اللامركزية لا يمكن أن نرى فيها دائما الجسل النهائى لجميع مشكلات الإدارة . وعلى أى حال فإن تلك الإجراءات لا يمكن أن تؤخذ بطريقة منفردة ، بل لابد أن تسبقها دراسة مفصلة لهيكل الإدارة التعليمية ووظيفتها . كما يجب أن تصاحبها إجراءات أخرى تعتبر ضرورية لنجاحها (تعديل الإجراءات ، تغيير نظم تدريب العاملين واختيارهم ، إعادة توزيع الموارد المادية والبشرية ، المعلومات المسبقة ... الخ) .

مقاومة اللامركزية

سبق أن أوضحنا أن هناك اتفاقا عاما على ضرورة « لامركزية » الإدارة التربوية . ولكننا يجب أن نقر فى الوقت نفسه أن هناك بالمثل حقيقة عامة تؤكد أن الأقسام الإدارية التى تعمل بطريقة مركزية عالية يصاحبها غالبا انتقال لامركزية كبيرة إلى الوحدات المستقلة ، وهذا من شأنه أن يعوق التخطيط الشامل ووحدة الحركة للنظام التربوى ككل .

فما هو السبب الذى يكمن وراء هذا التصدع العميق بين النظرية والتطبيق ؟ ان التفسير الشائع لذلك هو أن مديري الأقسام الإدارية التربوية تستغرقهم الأعباء

اليومية لدرجة أنه لا يصبح لديهم الوقت أو الميل إلى اللجوء إلى الإجراءات اللامركزية التي قد تكون قادرة على تخليصهم من كثير من متاعبهم . وقد يكفي أن نجعلهم يتحققون من هذا الوضع ونحثهم على بذل مزيد من الجهد في هذا الاتجاه لكي تصبح اللامركزية حقيقة .

غير أنه لا يحدث ذلك عند التطبيق العملي ، ومن ثم يتحتم البحث عن أسباب أخرى . وقد نجد تفسيراً آخر متضمناً في الإشارة التي أوردناها سابقاً عند الحديث عن الفشل أو الاختلال الوظيفي للإجراءات اللامركزية السيئة التعريف . وقد تكون ذكريات مثل تلك التجارب غير المرضية ، بالإضافة إلى الوعي بمدى نقص العمالة الفنية اللازمة لنجاح المشروع ، تفسيراً لتردد المديرين في الدخول في مغامرة اللامركزية .

ولكن قد يكون هناك سبب أعمق جذوراً يمكن إضافته : فالمؤسسة التي تدير على اللامركزية تعمل بطريقة مغايرة وتتطلب نوعاً مميزاً جداً من الإدارة والرقابة . وبالنسبة للمدير تعني اللامركزية الإقلال من العمل المرهق ، ولكنها تعني أيضاً التخلي عن الرقابة المباشرة على المؤسسة . تلك الرقابة التي تعطيها له سلطة اتخاذ القرار في الشؤون اليومية . ومن الواضح أن هناك مميزات تتحقق من إحلال ترتيبات أخرى محل هذا النوع من الرقابة . وهي الترتيبات التي تستخدمها أغلبية المؤسسات الكبرى . غير أن هذا الإحلال يتطلب موقفاً آخر من جانب المديرين ، بجانب الحاجة إلى تعضيد مجموعات الفنيين . المؤهلين تأهيلاً عالياً . وقلما توجد تلك المجموعات الفنية في أقسام الإدارات التربوية ، فالقوانين والإجراءات الإدارية والقيود المالية والضموم التي تفرضها النقابات العمالية تعوق غالباً إمكانية الحصول عليها . وتتطلب اللامركزية من المدير جهداً جديداً لإضافته لجدول أعماله المرهق بالفعل ، وكذلك تغيير الدور الذي يقوم به في المؤسسة . فإذا افترضنا أن لدى المديرين الاستعداد للقيام بمثل هذا التغيير فإن وضعهم الجديد لن يمدّهم بالوسائل الضرورية لفرض الرقابة على المؤسسة ، في حين أن النظام المركزي في العمل يستطيع ذلك حتى ولو على حساب التكاليف العالية والمجال المحدود .

وهكذا فإن مقاومة الأقسام الإدارية التربوية لإجراءات اللامركزية لا يمكن إرجاعها إلى نقص الوعي أو الجهل أو قصر النظر من جانب المديرين بقدر ما يمكن إرجاعها إلى تقديم اللامركزية كطريقة منفردة لحل المشكلات الأساسية لعمل الإدارة .

اللامركزية كنتيجة لمستوى عال

من الإدارة في النظام التربوي

عندما نبهنا فيما سبق للغموض والحلل الوظيفي وعدم الكفاءة التي تصاحب اللامركزية لم نكن نقصد بالطبع إنكار ضرورة مثل هذا اللامركزية ، بل على العكس تبين لنا الملاحظات السابقة كأنها تشكل انعكاساً مطلوباً لأي محاولة لإدخال لامركزية - لا يمكن الاستغناء عنها - بطرق أكثر كفاءة مما كان يستخدم في الماضي .

ونسير المعالجة الشائعة المعضدة لهذا الموضوع جنبا الى جنب مع الاعتقاد بأن اللامركزية تعتبر طريقة سهلة وفعالة لتحسين أداء النظم التعليمية . وفى رأينا أن اللامركزية تعتبر حقيقة وسيلة محفوفة بالمخاطر ووسيلة لها نوع من التأثير المحدود . ومن المؤكد ان هناك بعض الاجراءات اللامركزية التى تستحدث تحسنا طفيفا فى الأداء دون التسبب فى ظهور مشكلات جديدة . ولكن كقاعدة عامة فان الاجراءات اللامركزية عندما تؤخذ على نطاق واسع يكون من المتوقع أن ينتج عنها المقاومة والحلل الوظيفى الذى ذكر من قبل مالم تطابق تلك الاجراءات خطة شاملة لها مضامين أكثر شمولاً من تلك الموجودة فى اللامركزية .

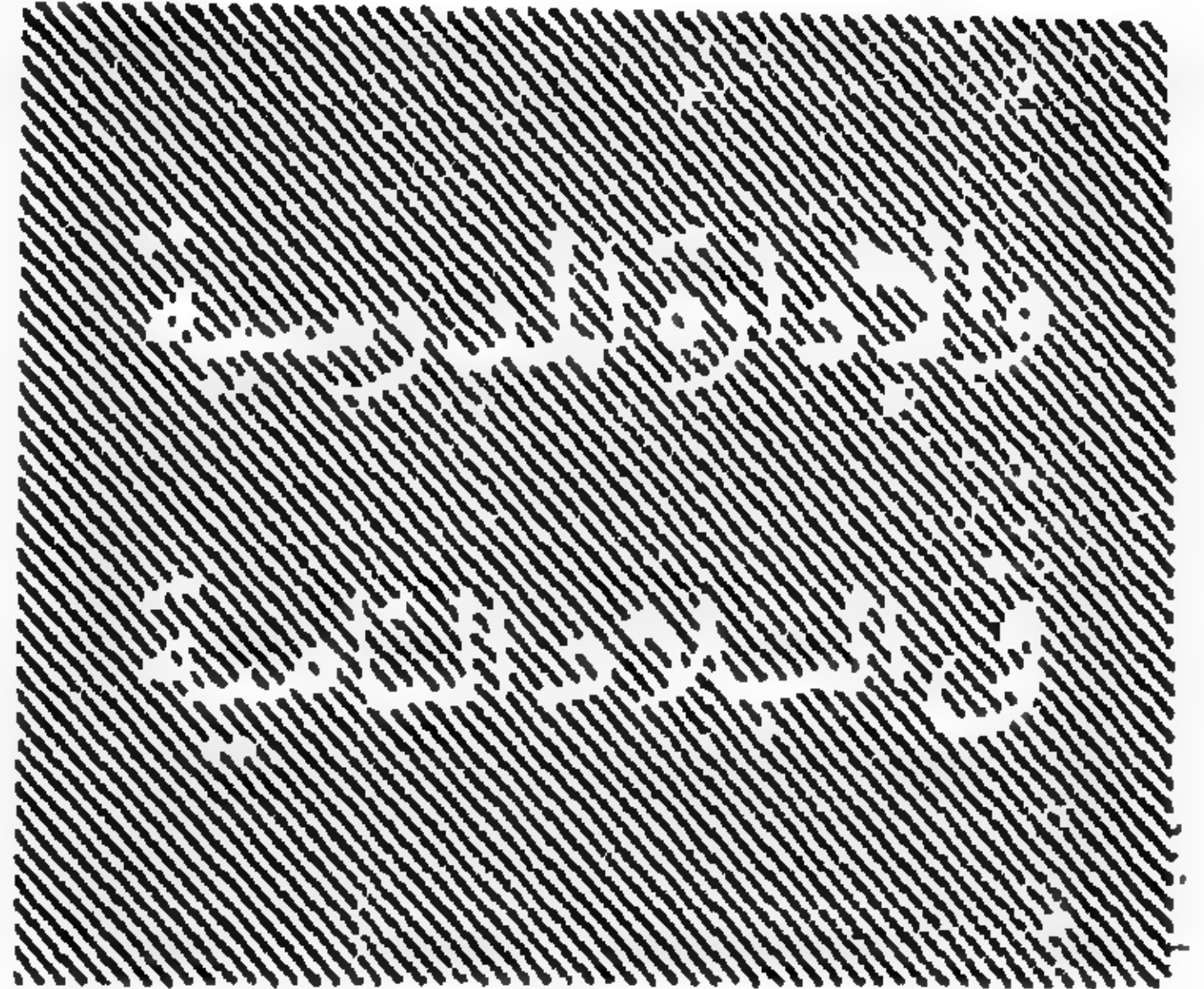
ولهذا السبب نعتقد ان اللامركزية يجب أن ينظر اليها كنتيجة أكثر منها كسبب لأداء الادارة التربوية أداء فعالاً .

وتكمن المشكلة الرئيسية التى تواجهها أقسام الادارة التربوية فى أن تلك الاقسام تسير عادة وفق مفهوم للادارة يتسم بالسطحية والمفارقة لاسباب أثرت فى المقال السابق ، كما أنها غير مزودة بالاجهزة التنظيمية أو العمالة أو التخطيط أو الاجراءات الادارية المناسبة .

فى مثل تلك الظروف لا يكون المطلوب اتخاذ « طريقة اجرائية » خاصة مثل اللامركزية أو غيرها من أساليب الادارة الاخرى . وفى معظم الدول لا يمكن أن يوجد تطوير لاساليب الادارة الحديثة مالم توجد بادية ذى بدء اصلاحات تنظيمية فى الهيكل الادارى واختيار لعدد من كبار الموظفين والاختصاصيين من خارج التسلسل التقليدى . لذلك فان المطلوب كما يبدو هو تقديم طريقة للاصلاح تهدف الى تزويد النظم التربوية بإداره متكيفة مع دور التعليم فى المجتمع ومنع التوسع الضخم فى المؤسسة التى تعتبر أحد الملامح الدائمة للنظم التربوية الشاملة فى الدولة . فاذا استطاعت عملية اصلاح هذه أن نسير دون عقبات فمن المعقول أن نفترض انها قد تؤدى بالضرورة الى لامركزية واسعة النطاق . ذلك أن اللامركزية هى تجاوب للمطالب المتزايدة التى يواجهها المجتمع الحديث من أجل المشاركة ، كما أنها شرط لتطوير التعليم ليصبح تعليماً إيجابياً . ولكن اللامركزية تعتبر أيضاً مطلباً لا مفر منه من أجل الادارة الحديثة لأى مؤسسة كبرى .

المترجم : السيدة /سعاد عبدالرسول حسن

الحاسب الآلى



ستناقش هذه المسألة امكانية تطبيق التقنيات الادارية « الحديثة » في الأنظمة التعليمية في البلاد النامية . وأعني بالتقنيات الحديثة الاجراءات أو التحسينات الجديدة في الاجراءات اللازمة لاتخاذ القرارات التي تتكرر باستمرار ، والتي ترتبط ارتباطا شديدا بالعمليات الأساسية في نظام معين ، وبعبارة أخرى سوف أتحدث عن تقنيات البحث الاجرائية ، ولكنني سوف أتوسع أيضا في استخدام هذه المصطلحات لتشمل التقنيات التي تستهدف تحسين عمليات جمع المادة وعمليات اعداد التقارير في الادارة المدرسية ، أى النظم التي تساعد على ايجاد المادة الحديثة اللازمة لاتخاذ القرار ، ولبرامج اتخاذ القرار نفسها .

وسوف تكون الأمثلة التي أضربها هنا مستمدة — بقدر الامكان — من التربية ، وقائمة أساسا على خبرتي كمدير للعمليات ومسئول تنفيذي في « نظم المعلومات التربوية بولاية نيو انجلاند » وهو اتحاد غير تجارى للأنظمة التعليمية المحلية بهذه

الكاتب : مايكل ج . ولسون

(من المملكة المتحدة)

خبير في الادارة التربوية ، وله خبرة بنظم جمع المعلومات في التربية والبحوث التنظيمية وعضو سابق في هيئة التخطيط والادارة التربوية الاقليمية التابعة لليونسكو في دكار .

الولاية ، وقد أسس بصفة خاصة لاستكشاف استخدام الحاسب الآلى فى الإدارة
المربوية .

ومن الواجب أن يكون موضوعي موجهها بالضرورة نحو المستقبل ، لا الى فحص
تقارير الانجاز الجامدة . والاداريون والمخططون المدربون مرغوب فيهم جدا فى البلاد
النامية ، وحينما تجد المديرين والمخططين المدربين على التقنيات الحديثة ، فانك تجدهم
هى الغالب صغار السن أو أعضاء فى وحدات جديدة لم تتحدد مسئولياتها بعد
أو . نعتزف الادارات الاخرى بها بعد . ومن المؤكد انهم يصادفون هذا الخوف من
التقنيات وعدم الثقة بها ، التى يصادفها المشتغلون بالبحوث الاجرائية فى مجالات
العمل والصناعة . والنتيجة الطبيعية لادخال تقنيات جديدة لابد أن يكون انشاء
برنامج عام لاعادة تدريب جميع المشتغلين بالادارة . وقد تكون مقاومة ادخال تغييرات
فى الاجراءات مقاومة شديدة فى الأقطار النامية ، فكما أن التدريس يميل الى أن يكون
شكائيا معتمدا على الكتاب المقرر كلما انعدم التدريب والخبرة الكافيان فكذلك الحال
بالنسبة للادارة . وكثيرا ما تشجع الانظمة الادارية البيروقراطية الشديدة المركزية
الاداريين الخاضعين دائما للقواعد الذين لا يميلون الى المنافسة . ومن شأن ضمان الترقية
القائمة على الأقدمية والطمع فى معاش آمن أن لا يشجعا على الابتكار . فى مثل هذا
الجو ينظر الى الدعوة بطرق جديدة تنذر بتغيير الادوار والمسئوليات القائمة على انها
بمئة نهديد .

وحتى اذا لم نتوقع تغييرات فى الاجراءات فان هناك مجالات كثيرة لتحسينات ممكنة
فى الطرق الادارية الجارية . فالاجتماعات التى تتم عادة بين الادارات لمناقشة أمور
روتينية قد تنظم بطريقة عضوية ، وقلمنا تصل الى قرارات وتوصيات مرضية . وجمع
الاحصاءات المدرسية قد يستهدف فى أغلب الاحيان طبع كتيب سنوى أكثر مما
يستهدف تشخيص ظاهرة معينة تشخيصا نشيطا . وقد لا يكون الاداريون قادرين
على القيام بأبسط تحليل بالورقة والقلم لنتائج نظام مدرسى على مختلف مستوياته ،
أو لدرثر المتميز لهذا النظام على السكان . ومن ثم فان تدريب الاداريين على استخدام
التقنيات التى يعترفون فعلا بأهميتها ولكن تنقصهم المهارة فى تطبيقها يعتبر الخطوة
الاولى .

ومع ذلك فان وجود برامج للتدريب كتلك التى نقدمها تطرح سؤالا مؤداه :
ما هم التقنيات الحديثة التى نقدمها لمديرى ومخططى المستقبل ؟ ومع هذا وذاك فان نظمهم
التعليمية متغيرة ، وهم أنفسهم سيظلون قائمين بالعمل عدة سنوات قادمة ، ولذلك
فانى لا أعتقد ان اختيار التقنيات ينبغى أن يكون مقصورا وبطريقة تعسفية على تلك
التي نكون فى حدود الامكانيات المالية والفنية الحالية للأقطار المعنية . ومن الواجب
من ناحية أخرى أن نوضح المشكلات الخاصة التى يحتمل أن تواجهها هذه الاقطار وهى
تطبق هذه التقنيات . وهذه المهمة الأخيرة هى هدف هذه المقالة . ولسوف ألقى الضوء
- بصفة خاصة - على التقنيات المختلفة المرتبطة بالحاسب الآلى كما تطبق فى التربية ،
وذلك بسبب الإهتمام الزائد بها أساسا (رغم عدم وجود الدعامة القومية من الخبرة
خارج الولايات المتحدة) .

ان تخلف الادارة فى الانظمة التعليمية فى البلاد النامية لأمر مخيف حقا .
ولا الوظائف ولا الاماكن التى يمكن أن يجدها التلاميذ بالمدارس يمكن أن تواكب نمو
السكان . وعدد التلاميذ الجدد الذين يلتحقون بالمدارس كل عام قد يتناقص بالنسبة
لمجموعات العمر النظرية ، رغم النفقات الباهظة ، ومصادر الثروة فى البلاد مجهدة
ومستنفدة بالفعل (معونتها للتربية مرتفعة بطريقة شاذة فى أية حالة) ، والمعونات
الأجنبية والدولية غير أكيدة وغير ثابتة ، ومن الأفضل اعتبارها أشياء طارئة لا برامج
معونات . والامل الوحيد لتحسين المستقبل انما يكمن فى الاستغلال الافضل لهذه
المصادر . ومن هذه الزاوية لا تعتبر الابتكارات الادارية مثل تطبيق نظام جديد لجمع
المعاملات ومعالجتها طموحا بقدر ما هو ضرورى ، وان المراجعة المستمرة للخطط التعليمية
استجابة للمطالب الاقتصادية والاجتماعية أو اصلاحا لعدم التوازن وللاختلال الوظيفي
فى الداخل لجديرة بأن تتوقف على نوع التغذية الراجعة السريعة والشاملة والمستقلة
للكيفية التى يعمل بها النظام التعليمى .

وبدون القدرة على تقويم البرامج فى ضوء تكاليفها وآثارها تكون محاولة البلاد
تعديل المنهج المدرسى القائم أو طرق التدريس مقصورة بالضرورة على « برامج جزئية »
تختار على أسس ذاتية ، وقد تؤدي الى زيادة التدهور فى الموقف . ومثل هذه البرامج
مما تتميز به البلاد الاكثر غنى أو التى يمكنها أن تمول ابتكارا واسع الانتشار وعلى
نطاق واسع ، وذلك على الرغم من أن فشل البرامج الجزئية فى التربية فى المدن ، وفى
الاجتماع ، وفى الاقتصاد ، فى الولايات المتحدة ، كان من الخطورة بحيث لم يمكن تحقيق
ما كان مفروضا أن يتحقق .

وان أهمية تحسين النظم الادارية لكى تعين الدول النامية على الاستفادة بمصادر
ثرواتها المتاحة لتؤكد ضرورة تنبيه المديرين والمخططين الى التقنيات الحديثة التى
يستخدمها المربون أو التى يمكن أن يستخدموها فى اماكن أخرى . ويستطيع المرء
أن يفكر فى هذا الصدد فى المواقف التى يمكن فيها تطبيق التقنيات بطريقة مفيدة ،
وبمساعدة المشرفين ، وفيما يمكن أن يؤدي اليه ذلك التطبيق من نجاح واضح
للمشروع . وان تحليل الخطة أو تحليل خدمة باهظة التكاليف من خدمات نظام التعليم
الثانوى أو العالى بواسطة الحاسب الآلى باستخدام تقنيات الجدولة « قد يجعل الاستيراد
المؤقت للمهارات واستخدام مهارات غالية الثمن جدا أمرا يمكن تبريره . ومرة أخرى
قد يسهل تخطيط برنامج بناء مدرسة الفرصة لا لانتظار نموذج بيرت للمشروع فقط
(مع الاثر الناتج عن التحكم فى المشروع وتكاليفه النهائية) ولكن لتدريب المخططين
والمديرين المشتركين فى استخدام التقنيات كذلك .

ومن بين التقنيات الحديثة قد يعتبر أكثر الابتكارات أهمية ادخال أنظمة متطورة
لجمع المعلومات ومعالجتها قائمة على اجراءات آلية ، وذلك لان استخدام التقنيات
الاجرائية للبحث قد يكون مكلفا جدا لدرجة تعوق استخدامه اذا لم تكن المعلومات
الضرورية متاحة . ومع ذلك فانه ليس فى نيتى أن أعد قائمة لمجموعات المعلومات التى

يكون لجمعها معنى ، ولكن الذى فى نيتى أن أتحدث عن مشكلات تحديد اجراءات جديدة
هى ضرورة لجمع تلك المعلومات .

ويعتبر تصميم الملفات ونظام الترميز ومدخلات المعلومات عاملا هاما فى أى
نظام لتحليل المعلومات . وعندما يتم انجاز هذه المهام فإنه لا يمكن أحداث تغيرات
أساسية ما لم تدع الى ذلك ضرورات ملحة اقتصادية أو نظامية . ولذلك يجب أن يعكس
تصميم الملفات ونظام الترميز أنواع المعالجة المتوقعة للمعلومات . أو بعبارة أخرى
ينبغى للمدير والمخطط وللباحث التربوى أن يجلسوا معا وأن يفكروا معا فى الأسئلة
التي يحتمل أن يسألوها ، والاجراءات الاحصائية التي يحتمل أن يستخدموها . انهم
فى حاجة كذلك الى مساعدة خبير تربوى فى معالجة المعلومات ، لأنه يستطيع أن ينبههم
الى الفرص الجديدة التي يمكن للحاسب الآلى أن يقدمها لهم ، وإلى حدود استخدام هذا
الحاسب . ويجب أن يؤخذ فى الاعتبار عند صياغة الأسئلة التي ينبغى أن تسأل
نوع المعلومات ومدى امكان توافرها .

وتعتبر هذه المرحلة الاعدادية من تحديد الاهداف ذات أهمية خاصة فى القاء
أضواء جديدة على الاجراءات الادارية القائمة ، وعلى الطرق اليدوية فى جمع المعلومات
ومعالجتها ، تلك الاجراءات والطرق التي تكون الانظمة قد توصلت اليها لاتخاذ القرارات
الروتينية . وكلما كان النظام أقدم وأكثر بيروقراطية كانت الاجراءات الروتينية أكثر
ميلاً الى التحجر ، أى انها لا تكون مساپرة لما تتطلبه المعلومات ، ولا تتصل حتى بأى
برنامج محدد لاتخاذ القرار . ولقد وجدت احدى وزارات التربية بالولايات المتحدة
الامريكية أن تقارير مكثفة ظلت تجمع عاما بعد عام عن التشريعات التربوية بعد أن
توقف العمل بهذه التشريعات .

وينبغى أن يبدأ ادخال الاجراءات الجديدة لجمع المعلومات ومعالجتها بتحليل عميق
للانظمة الموجودة . وحتى اذا لم يتقدم المشروع خطوة أخرى بعد تلك المرحلة بسبب
نقص فى المال أو فى الشجاعة فإن مكاسب كثيرة تكون قد تحققت . انه سوف يكون
على المديرين والمخططين والباحثين أن يراجعوا نظمهم وطرائقهم الجارية ، وأن يفكروا فى
المستقبل . وسوف يتوقف نجاحهم - بطبيعة الحال - فى هذه المراجعة الذاتية وفى
قدرتهم على أن يفكروا فى المستقبل على تدريبهم ، وعلى ما يلقون من عون الخبير الذى
يوقنهم على الفرص التي يتيحها الحاسب الآلى . وأنا أؤكد هنا دور الخبير ، لأنه لا يكفى
أن نعيد النظر فى اجراءات قائمة ، بل يجب أن يتساءل المرء عند كل خطوة لا عما يمكن
للحاسب الآلى أن يقدمه من عون فى تحسين الاجراءات الجارية فقط ، ولكن أيضا عن
الاجراءات الاخرى الممكنة التي تكون أكثر فائدة . وأما عيوب الحاسب الآلى فيما يتعلق
باجراء معين أو مجموعة من الاجراءات فليس فى قدرتنا أن نحددها تحديدا دقيقا .
ويعتبر الحاسب الآلى من هذه الناحية تحديا لخيالنا . وقد تنتهى الخصائص التي يتميز
بها الحاسب الآلى من السرعة والقدرة على تخزين المعلومات وعلى ايصالها لمن يريد ، بصرفه
النظر عن المسافة ، فى صورة عددية ونسبية وجدولية . وقد تؤدي هذه الخصائص
الى وجهة نظر أخرى فى اجراء جديد ، أو الى اعادة تكوين جذرية .

تحديث الاجراءات القائمة ام تدعيمها ؟

اذا كان تحليل الانظمة لا يؤدي الا الى تحقيق آلية كافية للاجراءات الموجودة فان تصميم وبرمجة نظام ما قد تؤدي الى تفوية الاجراءات القديمة غير المرضية . والحق ان ادخال نظام الحاسب الآلى قد يمنح الاجراءات القائمة جواً جديداً من الاحترام ، لأن المعلومات التى تعالج عن طريق الحاسبة الآلى ينظر اليها عادة على أنها جديرة بثقة الرجل العاوى .

واذا أخذنا مثالا لذلك من التربية فى الولايات المتحدة الامريكية وجدنا انه كان من الاهداف الاولى للحاسب الآلى فى الادارة التربوية جعل التقارير القائمة على الأرقام واجراءات التحليل مسائل آلية . ان السلطات التربوية فى الولايات المتحدة الامريكية تصدر عادة تقديرات او درجات التحصيل للتلاميذ من أربع مرات فى السنة الى نشر مرات فى صورة أ ، ب ، ج ، أو فى صورة نسب مئوية ، مع تقدير اضافى يشرح عادة الجهود التى يبذلها التلميذ أو سلوكه فى المدرسة . ان جمع مادة هذه التقارير بالحاسب الآلى وبصورة معقولة لم يوفر من وقت المدرسين فقط ، وانما سمح كذلك بسرعة اصدار مختلف التقارير وتحليلها عن طريق نظار المدارس ومستشارى التوجيه . وفى هذه الحال يمكن لتقديرات التلميذ أن تتجمع وتتراكم ، كما يمكن أن تحسب بعد ادخال نظام تحويلها الى قيم رقمية مختلفة على أساس المستوى العام للتلاميذ ، أو تقسيمهم طبقاً للمنهج ، أو لمتوسط النقاط . وفى النهاية يمكن طبع بطاقة التقرير الذى يصدر كل أربعة أشهر ، ثم طيها وارسالها بالبريد فى سرعة كبيرة ، ثم تدخل هذه البطاقة فى ملف التلميذ التراكمى . هذا وصف مختصر للاجراءات التى أصبحت آلية فى معظم الاقسام التعليمية التى تستخدم تحليل المعلومات ومعالجتها فى الولايات المتحدة الامريكية .

ومن المؤكد أنه قد نتج عن عملية جعل الاجراءات آلية هكذا توفير وقت المدرسين والمديرين ، ولكن لم ينتج عنها أى تحسن فى نوعية المعلومات ، فلا تزال التقديرات تعبيرات ذاتية عن الانطباعات السريعة للمدرسين . وعندما تحول التقديرات الكلامية الى تقديرات رقمية فانها تكون مناسبة للاعداد الكبيرة من التلاميذ ، ولكنها لا تكون مفيدة للتلميذ . والنتيجة غير المرضية فى النهاية انها توضع فى بنك المعلومات ، شأنها فى ذلك شأن بقية المعلومات .

وهناك مشروعات عديدة فى الولايات المتحدة الامريكية أيضاً تمثل مدخلا مختلفا ، وتوضح الطرق التى يمكن للحاسب الآلى أن يقدمها لحل المشكلات العويصة ، وخاصة تلك المتعلقة بتكييف المنهج لخدمة الفروق الفردية ، مع الاستفادة بالامور القائمة من مبان ومدرسين وبرامج . ان الهدف الأساسى من هذه الأنظمة التى تسمى أنظمة معالجة التعاليم هو أن تحمل الحاسب الآلى مسئولية الضبط والحركة والانتقال ، وفى خطة مشروع قام بها معهد البحوث الامريكى وأسهمت فى عونها شركة وستنج هاوس التعليمية قسم المنهج الى أجزاء ، كل جزء ينجز فى أسبوعين ، ووضعت له أهداف محددة .

ثم طبقت اختبارات الأداء ، ثم نقلت النتائج الى الحاسب الآلى فى القسم التعليمى عن طريق محطة اتصال . ثم حللت النتائج وأعيدت الى المدرسة . ويساعد الحاسب الآلى كذلك فى عمل جداول دراسة جديدة للمدرسين وللتلاميذ وللماكنيات كلما دعت الحاجة الى ذلك .

وفى مشروع آخر فى المدارس العامة بمدينة نيويورك كان الهدف هو اختبار قدرة التلاميذ على تحصيل المفاهيم والمهارات الاساسية فى المادة الدراسية المعينة ، ثم تدريبهم تدريبا فرديا باستخدام الحاسب الآلى ومحطات الاتصال ، وآلات التليكنس المتصلة بالحاسب عبر خطوط تليفونية . والفكرة هنا أن نعيد للمعلمين مرة ثانية المعلومات الخاصة بالتلاميذ ككل ، أو بكل تلميذ على حدة ، قبل أن يبدأوا فى درس جديد ، حتى يمكنهم أن يعدلوا فيه طبقا لما ورد لهم من معلومات ، وبذلك يستغلون وقتهم استغلالا أفضل .

وفى جميع هذه المشروعات تستخدم الكتب الموجودة ، ولا يوجد هناك تغيير غير عادى فى البيئة التعليمية . رغم جدة هذه المشروعات وتكاليفها الباهظة التى يمكن تخفيفها فانها تمثل طريقة مشجعة وباعثة على الأمل فى حل مشكلة مراقبة تحصيل التلميذ أكثر مما تبحث طريقة جعل الاجراءات القائمة آلية . والاهتمام هنا بالوقاية أكثر منه بغيرها ، وتؤدي المعلومات التى نحصل عليها بالنسبة لأداء التلميذ الى أن يقوم المدرس بتعديل محتوى المنهج وتتابعه وطريقة تدريسه . والدرجات والامتحانات ووسائل التحكم فى النوع التقليدى تصبح مضيعة للوقت فى هذا السياق . وأكثر من ذلك تعتبر محاولات الاستماع التى يمكن أن تنظم بالنسبة لكل تلميذ وهو يمضى فى طريق دراسته فرصا قيمة لمخطط المنهج وللباحث التربوى . ويتضمن ذلك كله أن هذه البرامج تشير الى أن التخطيط المثمر وتطبيق الأنظمة المبنية على الحاسب الآلى تتطلبان نوعا جديدا من الخبراء الذين يعيشون على مستوى المشكلات ويكونون متمكنين من ميدانين من ميادين المعرفة ، هما ميدان التربية ، وميدان التحكم والضبط .

وفى الوقت الذى لا أناقش فيه مسألة أن مثل هذه الحلول ممكنة فى البلاد النامية أشعر بأن هذين المشروعين يوضحان تماما الحقيقة التى مؤداها أن الحاسب الآلى وغيره من أدوات جعل الاجراءات آلية يمكن أن تؤدي الى تدعيم الاجراءات غير المرضية الموجودة أو الى اجراءات مختلفة تماما تسمح بأنواع من الابتكارات . ويمكن الحظر الحقيقى عندئذ فى أنه فى حالة عدم وجود المربين المستنيرين الذين يعرفون الأسئلة التى يؤدون إثارتهما والذين لديهم تصور واضح للاجراءات الجديدة المبتكرة ، فإن تحويل الاجراءات الحالية الى اجراءات آلية قد يؤدي الى امتداد الوضع الراهن ، الأمر الذى قد يكون أغلى ثمنا وأعلى تكلفة اذا ما أريد تغييره فى المستقبل . إن برامج الحاسب الآلى تمثل استثمارا هاما ينبغى أن نبدأ فيه ولو تدريجيا قبل أن يضعب علينا ذلك .

تقنيات ومعالجات جديدة

ومن الواضح أنه تتغير برامج اتخاذ القرارات في نظام معين عندما تدخلها النظم القائمة على الحاسب الآلى، ونتيجة لذلك تتأثر الأدوار التى يقوم بها الافراد، وكما فى حالة المدارس فى المثال الذى ضربناه فى « نظام معالجة التدريس » فإن سلوك الفرد يكون خاضعا للسيطرة والتوجيه . كما أن الاداء يصبح ممكن التقويم . ويستطيع المرء أن يتوقع ، فى الانظمة التربوية التى تصبح فيها الاجراءات آلية ، أن يفقد ناظر المدرسة أو مديرها كثيرا من سلطاته الحالية . ذلك أن المكتب الادارى المركزى المسلح بالحقائق والأرقام المتصلة بالمدارس سيكون فى وضع يمكنه من فرض سياسة تعليمية بكثير من الحزم والشدة . وهناك - بطبيعة الحال - بديل آخر هو « الحرية مع الضبط » . وعلى سبيل المثال عندما نستخدم التقنيات لعمل جدول المدرسة لتقنين العمليات فى عدد من المدارس الثانوية يمكن أن نرى فى هذا الامر وسيلة لتسهيل التجريب فيما يتعلق بالمراجع أو استخدام المباني وأعضاء هيئة التدريس .

إن المشكلات التى نواجهها عادة عندما نجعل تقنيات معالجة المعلومات متكاملة فى مجال ادارة الأعمال سوف نواجهها هنا كذلك فى النظام التربوى . وربما تكون هنا أكثر تعقيدا أو استعصاء على الحل بسبب الميراث الادارى الذى تتركه البلاد النامية . إن الاوضاع الادارية فى هذه البلاد - التى ورثتها من الاستعمار - تصبح فى بعض الاحيان عميقة الجذور عسيرة الحل بالطريقة التى تصبح بها الخصائص اللغوية أو الثقافية متجذدة بسبب فصلها عن المصدر الاصلى الى درجة انها تعارض التغيير . وأكثر من ذلك ان النقص فى التدريب والخبرة فى الاقطار المستقلة حديثا قد يكون له أثر جعل المديرين الجدد يميلون الى التمسك بالقوانين ، وعلى ذلك ، فإن أى ابتكار ادارى أساسى يتطلب إعادة النظر فى هذه القوانين يقابل فى غالب الاحوال بالمعارضة .

وهنا شكوى تقليدية يقدمها النظار الذين يعملون فى الميدان ، وهى أنهم لا يفيدون من النتائج التى يتوصل اليها . ولذلك فإن الخطوة الاولى هى أن يشترك فى عمل التقارير والتحليلات أولئك الذين سهلوا القيام بها (وقد يكون لهذا أثر جانبي طيب هو حمل الادارة على أن تتساءل هل تستحق تقاريرها المشاركة أو حتى مجرد الجمع) .

إن الاقطار النامية مهتمة اهتماما شديدا بادارة المدارس الثانوية والمدارس المهنية التقنية باعتبار إنها هى التى تزود البلاد بالقوة العاملة الماهرة فى المستويين المتوسط والإعلى ، وهنا يستطيع البلد المعين أن يعالج النقص فى الكفاءة بين العرض والطلب فى القوى العاملة وذلك بامداد المدارس بالمعلومات المفصلة القائمة على المقارنة فيما يتعلق بتجهيز الطلاب وانجازاتهم وفيما يتعلق بما تتطلبه الاعمال والحرف من تدريب خاص . وتصلح هذه المعلومات أساسا مناسباً لنظام توجيه مهني جيد .

هذه الضغوط من أجل الحصول على المعلومات على مستوى التعليم الثانوى هى التى أدت الى استثمار خدمات معالجة معلومات من جانب السلطات التربوية فى الاقطار

المتقدمة ، ولأسباب اقتصادية ربما تكون هذه الضغوط أشد وأقوى في البلاد النامية ، ورغم ما يبدو من جو ملائم ومفضل في الظاهر ، فقد تكون هناك معارضة قوية حيث يتمتع النظار لا بالذاتية فقط وإنما بمركز اجتماعي وسياسي كذلك ، كما أنهم قد لا يكونون راغبين في عمل مقارنة لمدارسهم بالمدارس الأخرى . ان المعارضة في هذه الحالات سوف تكون واضحة وقوية ، وقد تكسب تأييد أهل البيئة .

ومن الطبيعي أن يكون تحسين الحصول على المعلومات وتدفقها من المدارس الابتدائية في غاية الأهمية . وهنا تكون التكاليف العالية ، والاختناقات الخطيرة ، والنضال لمسيرة ومواكبة عدد السكان المتزايد ، وهنا كذلك مستقبل الأمة . وينبغي أن يكون الاهتمام هنا أولا بالحصول على معلومات مقننة معيارية عن الطلاب والمدرسين . والإمكانات ، بحيث تتوفر لدى المخططين والمديرين بشكل أسرع وأشمل . ان نقص الامكانيات في التربية - وهذا قد يعنى عدم وجود أوراق وأقلام وكتب لمدة خمسة أسابيع من بداية العام - يعتبر أكثر تهديدا للفرص التربوية المتاحة للمواطنين من الاختلاف بين التلاميذ في الأوضاع الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ، أو بعبارة أخرى يجب أن تكون الأولوية للمعلومات الخاصة بجوانب التحرك والانتقال والتزويد في المدارس الابتدائية . وأية خطة ذات طموح لتكوين ملفات للطلاب (تضم معلومات صحية عنهم ، ومعلومات عن انتظامهم في الدراسة ، الخ) ابتداء من المدرسة الابتدائية وما بعدها تمثل عبئا كبيرا على خطوط الانتقال ، ومخاطرة بحقائق وأرقام أكثر أهمية ، وذلك على الرغم من أن هذا لا يعنى أن قواعد المعلومات لا يمكن أن تبني لتكون أساسا لمعلومات تراكمية يمكن جمعها في وقت متأخر ابتداء من الفرقة الأولى وما بعدها .

تطبيقات محتملة

الى هنا لم أؤكد غير الدور الهام الذي يمكن للحاسب الآلى أن يقوم به في تحسين وسائل جمع المعلومات وتحليلها وفي ادماج المعلومات المختلفة الواردة من مصادر كثيرة) ، وناقشت كذلك المزايا الحقيقية التي تكمن في أنه يجعل من الممكن اثارة أسئلة كان من المستحيل الاجابة عنها في الماضي ، بسبب القصور في النوعية أو البعد في المكان ، أو مجرد العجز في تناول المعلومات ومعالجتها .

والوجه الآخر للمسألة هو انه قد يكون من الخطورة بمكان تسهيل الاجابة عن الأسئلة القديمة نفسها أى أن يتحسن أداء الاجراءات القائمة ، انه متى ما تحسن أي أداء قد يكون من المكلف جدا تغييره على مدى فترة طويلة من الزمن . انه يكون في الحقيقة قد اكتسب فرصة جديدة للعيش .

ولنتقدم الآن - وقد وضعنا هذه المحاذير نصب أعيننا - الى فحص عدة تطبيقات ممكنة لاستخدام الحاسب الآلى ، ولأستخدام التجهيزات التي تجعل عملية معالجة معلومات عملية آلية ، ولكن قبل المضي في مناقشة ذلك قد يكون من المفيد عزل ذلك النوع من الاجراءات الذي يدخل في نطاق العمل عن ذلك الذي يدخل في نطاق التربية . ويدخل

في النوع الأول الكثير من الاجراءات الشائعة في الوزارات الأخرى وفي التربية كذلك ، مثل اجراءات الجرد والمسح المفيدة . بلا شك في ضبط عمليات الامداد والتزويد التربوي وكشوف المرتبات والاحالة الى التقاعد وتخفيض الضرائب وبرمجة المشروعات المعقدة . ولن أتحدث طويلا عن هذه التطبيقات التي تناولتها بالتفصيل الكتب الموجودة في ادارة الاعمال .

وأما بالنسبة للنوع التربوي فأننى أحب أن أضع فيه هذه التطبيقات الخاصة بالتربية ، أو تلك التي صيغت بطريقة مختلفة عن ذلك لتلائم التطبيق التربوي . ومن الأمثلة البسيطة لهذا النوع من التطبيق جدولة وتحليل النتائج السنوية التي تأتي من الاستفتاءات المدرسية باستخدام تجهيزات بطاقة الجدولة اللازمة لاعداد البطاقة التي تدخل الحاسب الآلى . ومرة أخرى نقول انه قد يكون من المفيد جدا اعداد جدول أو قائمة للعاملين وملفات لجميع المدرسين الذين يعملون بوزارة التربية . وسوف يتضمن هذا الملف المعلومات التي تتضمنها الملفات عادة ، مثل : الاسم ، والجنس ، والعمر ، ومكان الميلاد ، الخ . ولكنه يتضمن كذلك المؤهلات الاكاديمية والمهنية للفرد ، وسنوات خبرته التي قضاها في مستويات التعليم المختلفة ، الخ . كما يتضمن الملف مادة : الوظيفة الحالية ، وسنوات الخدمة ، وهل الشخص المهني راغب في النقل أم غير راغب . وعندما يضم هذا الملف الجديد من المعلومات كل عام يسمح بالانواع التالية من الأسئلة التي يمكن اثارها : هل هناك فروق في توزيع مدرسي المواد الدراسية الرئيسية بين المجالات المختلفة ؟ هل هناك مدرسون لمادة الطبيعة مؤهلون تأهيلا مناسباً لعملهم - في قسم (ج) مثلا - يرغبون في أن ينقلوا ؟ كم عدد المدرسين الذين يقترحون من سن الاحالة الى المعاش ؟ كم عدد الذين ينبغي أن نعددهم من المدرسين ليحلوا محل الذين سيتقاعدون خلال الخطة الخمسية التالية ؟ ومن الواضح ان قائمة الأسئلة يمكن أن تطول . ولكن الواضح أنه بالحصول على المعلومات التي نحتاج اليها وبوضعها في بطاقات ا - م نستطيع أن نسأل الكثير من الأسئلة اذا كانت قابلة للإجابة عنها ، وقد تكون على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للمخططين والمديرين . يجب أن نذكر أن هذه الأسئلة ينبغي أن تكون متوقعة ، اذا ما وضعت المعلومات وضعها الصحيح في الملف وبطريقة ملائمة ، واذا ما كان البرنامج يتضمن امكان سؤال مثل هذه الأسئلة . بمجرد أن توجد هذه الملفات أو بمجرد أن تكتب البرامج فان التغييرات الاساسية تكون ممنوعة من وجهة نظر التكاليف والنفقات .

هذا النوع من التسجيل المهني لا يمثل مشكلات تقنية خطيرة . الحق انه يوجد العديد من مثل هذه التطبيقات . بل انه يطرح مشكلات عند مستوى تسجيل المعلومات وعند طلب المعلومات .

وهناك على الأقل مئة من التطبيقات المختلفة لمعالجة المعلومات في الادارة التربوية قد تحدثت . ولذلك فأننى أركز الحديث على تطبيقات أخرى تبدو أهميتها واضحة بسبب ما لها من آثار محتملة على النفقات .

ومن التطبيقات الجديدة عمل جداول الدراسة بالحاسب الآلى . هناك من باب الاختصار نوعان من برامج الحاسب الآلى : أحدهما ذلك الذى يساعد المدير التربوى فى أن يراجع ويحسب الجدول الذى يكون قد أعده بالفعل ، والثانى هو الذى يساعد فى تكوين الجدول الدراسى من المعلومات المنظمة تنظيماً دقيقاً وتشمل المقررات التى يدرسها الطالب والحجرات المتاحة والفراغات الزمنية الموجودة ، ويمكن عندئذ تحسينها بناء على اقتراحات المدير التربوى .

ويمكن استخدام هذه البرامج المظهرية المؤقتة لتمثل الطريقة التى يمكن بها لمدرسة أو لجامعة أن تقوم بعملها أو تؤدى وظائفها (وانما كانت برامج مظهرية مؤقتة لأنها تسمح باختيار القرارات الحيوية الخاصة بالانتفاع بالمصادر وتصحيحها الى أن يتم التوصل الى حل مقبول) . والحق ان هذه البرامج يمكن أن تكشف عن الحدود العملية للأنواع المختلفة من استغلال المباني المعينة ، وبعض الظروف المعينة ، مثل عدد الطلاب ، المدرسين ، تقسيم الطلاب ، كمية الوقت المخصص للتعليم ، الخ . وبفضل هذه القدرات يصبح من الممكن أن تحاكي أو تقلد إدارة مدرسة معينة ، أو أى مؤسسة تربوية (مع التسليم بالفروض الخاصة بالمصادر المتاحة) قبل أن تبني . وبهذه الطريقة يمكن أن ترتبط التخصصات التخطيطية والتخصصات التربوية أشد ارتباطاً ممكن مع تحقيق توفير كبير فى نفقات البناء .

وفى حالة الابنية المستعملة بالفعل من الممكن غالباً فى البلاد النامية أن نجد حالات كثيرة من المكانية الاستغلال التى لا ينتبه اليها المديرون ، بل قد يكونون على وشك أن يطلبوا أبنية أكثر تكلفة . ونفقات تطبيق التقنيات القائمة على الحاسب الآلى للوصول الى أحسن استغلال لمثل هذه الامكانيات أقل من نفقات التدريب فى الخدمة وما اليها مما كان المدير يستخدمه قبل أن يستخدم برنامج الحاسب الآلى . وليس من المبالغة أن نقول انه فى حالات معينة أمكن توفير ملايين الدولارات التى كانت تنفق على البناء .

وهناك جانب آخر لاستعمال جداول الدراسة : أنها تمكن من قيـد من التجريب فى اجراءات التدريس . فعلى سبيل المثال تدريس الفريق والانواع المختلفة من تقسيم الطلاب التى تتطلبها هذا وذاك لا يكونان ممكنين إلا اذا كانت مثل هذه البرامج متاحة ، ان جدول الدراسة يكون من التعقد بحيث يصعب معالجته يدوياً ، ولندع جانباً مسألة اختباره قبل تطبيقه .

ولا تزال هناك طريقة أخرى مفيدة تربوياً يمكن تنفيذها باستخدام الحاسب الآلى ، وهى نوع من نظم التحكم والضبط فى التدريس السابق شرحها . وفى الاقطار النامية نوجد هذه الحالة الشائعة ، وهى أن التقارير لا تصدر الا آخر العام فقط عن تحصيل التلاميذ وانجازهم ، ولنا أن نستنتج والحالة هذه أنه لا إدارة المدرسة المعنية ولا الوزارة تعلم شيئاً خلال العام الدراسى عن الرسوب الذى يمكن أن يقع فيه بعض

التلاميذ . وطبقا للأنظمة الادارية المعمول بها فان الرسوب سوف يؤدي الى اعادة السنة او الى مغادرة النظام التعليمي اذا كانت مرات الاعادة قد استنفدت . وفي الانظمة التعليمية التي تأخذ بالنقل الآلى سوف يوجد بها اعادة للسنة من كثير من التلاميذ قد تسبب اختناقات خطيرة فى التعليم فى البلاد الافريقية التي تتحدث باللغة الانجليزية وهذه ظاهرة شائعة تماما فى الفرقة النهائية فى التعليم الابتدائي حيث يعيد كثير من التلاميذ السنة النهائية قبل أن يدخلوا امتحان القبول أو ما يعادله ، وذلك بسبب قلة الاماكن فى التعليم الثانوى ورغبة الآباء فى أن يحصل أبنائهم على فرص أفضل . ومن الواضح أن قلة الضبط السائدة فى هذه المواقف يمكن أن تؤدي الى ما ليس بضرورى ، وهو تكرار اعادة السنة أو مغادرة المدرسة ، وينتج عن ذلك ضياع فى رأس مال هام وخطير .

وان نظاما من التحذير البسيط الذى يمكن به أن تنتبه المدرسة ثم قسم التوجيه الى الرسوب الوشيك الوقوع من جانب بعض الطلاب ليتمكن المسئولين من أن يروا أين ينبغى أن تتجه الجهود الاصلاحية ، وعلى هذا يمكن للمسئولين فى منتصف العام مثلا أن يعرفوا حجم الطلاب الذين يلزمهم تدريس بعض دروس الرياضيات لكي ينجحوا وينقلوا الى الفرقة التالية فى آخر العام . ان مثل هذا النظام من التحذير سوف يسمح للنظار بأن يدرسوا الحالات الفردية ويناقشوها مع المدرسين المعنيين .

وربما كان تطبيق هذا النظام أكثر قيمة وفائدة فى التعليم الثانوى ، بسبب الارتفاع النسبى لمستوى المدرسين فيه ، وبسبب العجز فى مدرسى هذا التعليم ، وخاصة على العلوم والتكنولوجيات مثلا .

هذا النظام يمكن بعد ذلك أن يمتد الى أدنى حتى يصل الى المدارس الابتدائية بعد اكتساب خبرة به . وربما يحتاج الأمر الى ادخال بعض التعديلات عليه ليكون سهلا فى الاستعمال والتطبيق ، وهنا يكون الحصول على معلومات خاصة بالأداء (عندما تضاف الى المعلومات الموجودة عن المدرسة وموقعها ، وعن تلاميذها كأسماء آبائهم وديانتهم ووظائفهم) من العوامل التى تسهل الى حد كبير جدا بحث مشكلة المتسربين وخصائصها المختلفة فى مناطق مختلفة من البلاد .

وهناك عوائق معينة نفسية واجتماعية تعوق تنفيذ نظام الضبط هذا . وعلى سبيل المثال يشعر كثير من المدرسين والمديرين بأن التلميذ اذا لم يحصل على تقدير فان ذلك مرجعه الى خطأ التلميذ نفسه ، والى كون التلاميذ يدخلون المدرسة بمسويات فى المعرفة والمهارة مختلفة ، وكون أعمارهم مختلفة فى الفصل الواحد (حتى انه ليجد فى الفصل الواحد بالمدرسة الابتدائية فى افريقيا فروق واسعة فى الاعمار) . كل هذا لم يقنع المدرسين والمديرين ، فان تحصيلا أمثال هؤلاء التلاميذ سوف يختلف اختلافا واسعا من تلميذ لآخر . ولأن يكون هناك تقدير حقيقى لنظام « التحذير المبكر » حتى يتحقق لدى المسئولين وعى عام بهذه المشكلات .

وقد تكون هناك - بطبيعة الحال - صعوبات عملية أخرى . فكثير من مديريات

التعليم لم تتمكن بعد من تنظيم تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وعلى ذلك فان تنظيم التعليم العلاجي على مستوى المدارس سوف يكون بالتأكيد صعب التنفيذ ، ومع ذلك فان النقاش الذى سوف يثيره مثل هذا النظام حول الحاجة الى التعليم العلاجي يمكن أن يكون دافعا مفيدا للمستولين .

وهنا نجد تطبيقات عديدة بالغة الأهمية يمكن تبريرها من النواحي الاقتصادية تتطلب - ولا شك - جهازا قويا من الموظفين ، ولكن هذا الجهاز لا يمثل - من وجهة النظر التقنية البحتة - مشكلة كبيرة . ان المعلومات المحتاج اليها موجودة بالفعل فى صورة ما ، ولذلك فان المشكلة الأساسية هى تغيير الاجراءات بالنسبة لجمع هذه المعلومات ومعالجتها .

الموظفون والتدريب :

لنسلم بأن الوزارة أو مديرية التعليم لديها امكانية الحصول على خدمات الحاسب الآلى الحكومى ، فما نوعية الموظفين اللازمين لتنفيذ الاجراءات الجديدة ؟ .

ان أول وأهم ما يتطلبه الأمر هو أن يكون المربي ذو المكانة المرموقة فى الوزارة مدربا على التقنيات الادارية الحديثة ، بما فى ذلك معالجة المعلومات . هذا المنسق العام - كما سأسميه هنا - بجمع المعلومات ومعالجتها ، ولتصميم الصور ، ولكتابة البرامج ، وأخيرا لاختيار الأجهزة المناسبة لمعالجة المعلومات ، الخ . وسوف يكون من واجبه ومسئوليته أن يوضح مزايا الاجراءات الجديدة وصعوبات تنفيذها للعاملين بالوزارة عموما . وفى الوقت نفسه سيقوم بدور الشارح ، وسوف يطلب من زملائه أن يحددوا تخصصاتهم بالنسبة لهذه الاجراءات الجديدة بلغة عملية اجرائية ، وذلك لكى يجعلهم واضحين بالنسبة لمحلل النظام ، ومن الطبيعى أنه لا ينبغي أن تتجاهل فى اختيار المرشح للمهارات الدبلوماسية التى تتطلبها هذه المهام .

هذا التدريب على المهام السابقة يعطى بشكل متزايد فى البرامج الادارية التى تنظمها كليات التربية ، خاصة على مستوى الدكتوراه ، فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة . وبالمثل تعتبر المقررات التى تقدمها كليات إدارة الأعمال فى تقنيات الادارة الحديثة ملائمة للمربين الذين تكون لديهم بالفعل الخبرة فى الادارة واكتسبوا التدريب فيها . وسوف يكون كل من محلل النظام والمنسق مسئولاً عن اعداد المواد المختصرة العامة اللازمة للعاملين بالوزارة ، وللموجهين ونظار المدارس ، وبصفة خاصة للمنسقين بالمدارس .

وينبغي أن تكون لدى محللى النظم معرفة بالتربية ، ولكن نظرا لأن ذلك لا يحدث غالبا فانه يكتفى فيهم بمعرفة تطبيقات العلوم الاجتماعية ، ومن المفيد أن تكون لديهم خبرة بطرق المسح الاقتصادى أو معرفة رأى العام . ولكن ما هو محال النظام بالنسبة للحاسب الآلى ؟ هو من له خبرة بالبرمجة ، ولكن يجب أن

تكون لديه القدرة على أن يأخذ المشكلة من ميدان قد لا يكون مألوفاً ثم يحللها الى مكوناتها المنطقية ، حتى يمكن وضعها في عبارات اجرائية ، مستخدماً في ذلك أسلوب خريطة التدفق أو التوالى . وتشبه المهارات اللازمة لذلك المهارات المطلوبة لعمل أى مشروع ، ولكن الاهتمام الأساسى يكون بالوصول الى الحق الأفضل من وجهة نظر منطقية .

بالإضافة الى هذين الشخصين الهامين اللذين ذكرناهما سابقاً ننصح بوجود شخص آخر يكون على معرفة بعمليات معالجة المعلومات ، ويكون قادراً على مراجعة عمليات التنقيب والتحقق من البطاقات التى ستدخل الحاسب ، وضمان سيره بانتظام . هذا ومن المسلم به أن المسئولين عن عمليات التنقيب وعن ادارة الحاسب وامداده سوف يكونون موجودين وسوف يعدون المادة التى ستدخل الحاسب . ويديرونه . ومع ذلك ، الخبرة الشخصية قد أظهرت أن مدير الحاسب الذى لا يكون على معرفة بالعمل الذى يجرى سوف يوقف الحاسب عندما يحدث أى خطأ ، مضيعاً بذلك الوقت والمال ، ولهذا السبب فانه من المفضل أن يكون هناك فنى يفهم دقائق البرنامج ، كما يفهم طبيعة المادة الداخلة فى الحاسب ونظامها ، ويكون موجوداً دائماً بحيث يمكنه التدخل وتصحيح الأخطاء البسيطة التى تحدث كثيراً .

هؤلاء الأشخاص الثلاثة الذين سبق لنا وصف عملهم يستطيعون وهم يعملون على هيئة فريق أن ينفذوا الطريقة التى وضعناها سابقاً المتصلة بإيجاد ملف لهيئة التدريس . والحق أنه من السياسة الحكيمة أن تبدأ بتطبيق واحد من هذا النوع ، ومن الأفضل أن يكون هذا الواحد مما يفيد منه أكبر عدد من العاملين داخل الوزارة وخارجها ، ومع ذلك اذا كانت التوقعات كثيرة جداً - يعتبر الحاسب لآلى عصا سحرية - فان هناك خطراً للانتقاد والهجوم على التقنيات والاجراءات الجديدة (لا على الطريقة التى تقدم بها) على أساس أنها لا تستحق كل ذلك فى المستقبل . وتوجد عادة عقبات فى سبيل تطبيق أى اجراءات جديدة مهما كانت محاولات خلق الظروف والمواقف التى لا تسمح بالفتور أو عدم الاهتمام بهذه الاجراءات ، وعلى هذا فلا بد للنجاح من قدر معين من التسامح المبني على التوقعات الشائعة .

وأنه لمن المستحيل أن يشرح المرء المشكلات المتصلة بالتجهيزات المادية واختيار الملفات التى تكتب بها البرامج دون معرفة الظروف الدقيقة التى يتم فيها التنفيذ . ومع ذلك فان اختيار محلل نظام خبير (يكون فى البلاد النامية أحد أعضاء هيئة العاملين بشركات استخدام الحاسب الآلى) سوف يساعد فى حل هذه المشكلات .

وقد يشعر كثير من القراء بأن الوقت المبكر بعض الشيء لتنبيه المديرين الى امكانيات اصلاح الاجراءات والطرق التى يقدمها الحاسب الآلى ، وردى على هذا أن اصلاح الاجراءات والطرق الادارية أمر ضرورى اذا كان لاصلاحات أخرى فى التربية أن تتم : مشروعات ابتكارية لاصلاح المنهج المدرسى تتطلب ابتكاراً فى الاجراءات الادارية ادخال تقنيات عمل الجدول لتسهيل العمل وصيانتها واجراء المحاسنة

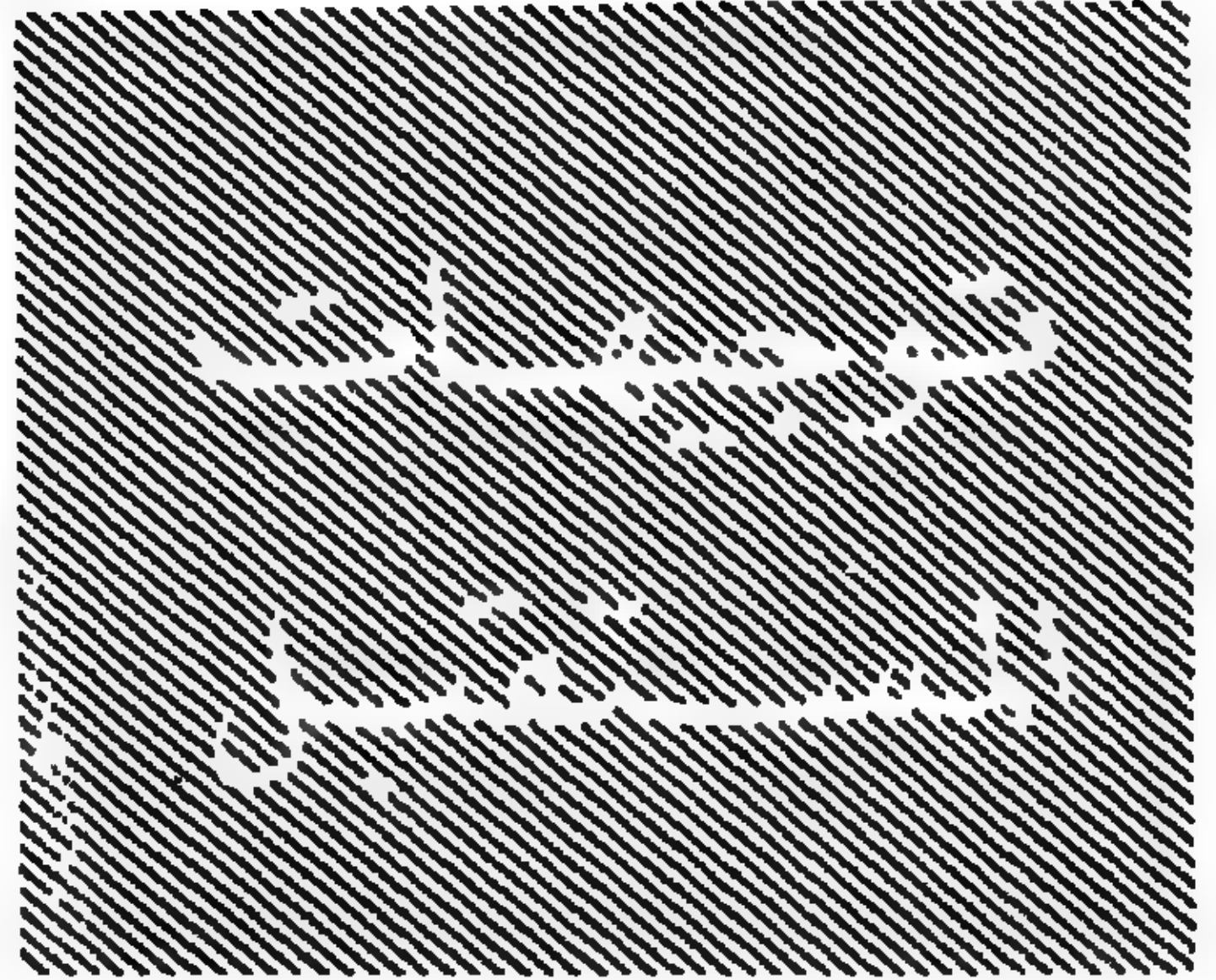
!اختدمة واستخدام تقنيات البرمجة والضبط ، تطوير الملفات التفصيلية.
للطلاب لتسجيل ما يحدث من تغييرات في أداؤها مما يعتبر أساسيا في تقويم
المنهج ، الخ . ومرة أخرى نقول انما يمكننا أن نكسب معركة ارتفاع التكاليف وزيادة
عدد التلاميذ في المدارس اذا ما حسنا الاجراءات والوسائل التربوية القائمة . ولقبد
يكون. أرخص لنا بكثير أن نستخدم تقنيات مطورة ومحسنة لعمل جداول الدراسة.
من ان نبني مدارس جديدة . . . وسوف نحافظ على رأس المال البشرى اذا استطعنا
التعرف على التلاميذ المتسربين قبل أن يحدث ذلك . وباستخدام الملفات الآلية لأعضاء
هيئة التدريس سوف تكون طاقة التدريس أكثر فاعلية . وهكذا . هناك بلا شك.
صعوبات (حاولت على الأقل الإشارة إليها) ، ولكن هل يوجد أمامنا أى بديل
حقيقى دون أن نجعل ادارتنا حديثة ؟

المترجم : الدكتور ابراهيم محمد الشافعى

الإدارة التعليمية

الكاتب : أرويت مكلوب
- (كندا)

رئيس قسم الادارة التعليمية بجامعة البرت بكندا



ان بعض الاقتراحات التالية مبنى على بعض الأفكار الشائعة في الكتب وبعضها مبنى على الانطباعات المستمدة من اجراء هذه الدراسة . ولا شك أن أى مجموعة من التوصيات لا ينتظر أن يؤيدها كل الذين درسوا أو لاحظوا مجالا خاصا من مجالات العمل أو الجهد المبذول . والتوصيات التى نوردها فيما يلى لا تشذ عن ذلك . والمقصود بهذه التوصيات أن تكون منطلقا لمزيد من المناقشة والدراسة ، وربما استقر الرأى على الأخذ بها فى النهاية . وليس المقصود بها أن تكون قاعدة أو قانونا ينفذ دون نقد أو فحص . والواقع أنه كلما عرضت هذه التوصيات على محك النقد ، ووضعت تحت منظار الفحص ، ازداد الأمل فى أن تسفر عن نتائج مفيدة .

ونورد فيما يلى ١٤ توصية أو اقتراحا محددا تحت أربعة عناوين رئيسية يندرج تحت كل عنوان منها مجموعة من هذه التوصيات ، أى أن هناك أربع مجموعات من التوصيات : مجموعة تتعلق بالنظام الإدارى ، وثانية تتعلق بالوظائف والاختصاصات الادارية ، وثالثة بسياسات التدريب ورابعة ببرامج التدريب .

النظام الإداري :

تختلف الاطارات التنظيمية التي يعمل في دائرتها المديرون والمشرفون التربويون اختلافا كبيرا ، فالنظم الادارية تتراوح بين نظم لا يوجد فيها سوى مستوى واحد فوق المدرسة ، ونظم فيها أربعة مستويات أو أكثر . وقد تضطلع الحكومات القومية بمسئولية التعليم ، أو قد تعفى تماما من ادارة النظم التعليمية ، وذلك في البلاد التي تتولى مسئولية التعليم فيها ولاية أو مقاطعة محلية . وقد تتولى السلطات المحلية الاشراف على التعليم ووضع السياسة التعليمية ، أو قد يكون لها دور استشاري صغير . وهذه الاختلافات في النظم دليل كاف على امكان مزاولة الأنشطة التعليمية في ظل نظم ادارية مختلفة . ولكن اذا كانت كل هذه النظم نافذة فليس معنى ذلك أن أى واحد منها يصلح تنفيذه في كل الظروف ، أو أن كل واحد منها ذو جدوى في الوقت الحاضر ، فبعض النظم تجعل مهمة المديرين والمشرفين سهلة ميسورة ، وبعضها يعوق الأداء الفردي أو يعرقل الجانب الإداري من النظام التعليمي .

ويجب أن تبدأ كل استراتيجيات لتغيير أو تحسين أداء المديرين والمشرفين بدراسة النظم التي يطلب اليهم أن يعملوا في اطارها ذلك أن كل محاولة لتحسين أو تعديل أداء الأفراد بدون ادخال التعديلات المناسبة على أوضاع التنظيم الإداري من شأنها أن ينالها الاحباط ، وتؤدي الى الارهاق ، والصراع ، وعدم الكفاية . وقد تؤدي التعديلات التنظيمية الى تصحيح بعض المشكلات التي يبدو الآن أنها راجعة الى قصور الأفراد القائمين بمسئوليات معينة في النظام . وقبل محاولة تغيير الأشخاص يجب دراسة النظام الإداري دراسة نقدية .

ويمكن أن تبدأ الدراسة النقدية للتنظيم الإداري بمثل هذه الأسئلة : ما هي الوظائف والاختصاصات التي يتم تنفيذها الآن على المستوى القومي أو الاقليمي أو المحلي ؟ هل النظام الإداري على كل مستوى من هذه المستويات ملائم لأداء هذه الوظائف ؟ هل تتدفق المعلومات والاتصالات دون صعوبة من مستوى الى مستوى ؟ هل التنسيق كاف ؟ ما هي التغييرات المطلوبة في كل من الوظائف والنظم على كل مستوى وفي الوحدات المختلفة .

ومن الطبيعي أنه لا توجد معايير عامة لتقدير كفاية أى نظام إداري . فالمزايا النسبية لبعض النظم والوظائف مسائل تقديرية ، والتقدير يختلف كما هو معلوم . ومع ذلك يمكن أن يتفق عدد من المراقبين على وجود بعض نواحي القصور في تنفيذ نظام من النظم . وحينما يتفقون على ذلك يكون من الممكن أن يتعرفوا على بعض المشكلات الادارية الكبرى ، واذا لم يمكن التعرف على أى مشكلة من المشكلات عن طريق اثاره هذه الأسئلة فحينئذ يبدو النظام الإداري وافيا بالغرض في ظل الظروف القائمة ، ولا يهم تعديله كثيرا . والمواقف التي تستدعي الاهتمام هي التي يسهل فيها تحديد المشكلات ، وفي هذه الظروف يحتمل أن يكون تعديل النظم أكثر فاعلية من اعادة تدريب الأفراد بدون تغييرات تنظيمية .

ويمكن أن تكون مناقشة النظم الادارية ، والوظائف والاختصاصات المقررة للمستويات المختلفة في النظم المختلفة ، نقطة انطلاق لفحص نظم معينة ، ثم ان المقارنة بين النظم قد تبين مدى ما يمكن أن يوجد بينها من اختلاف . وتدل على بعض البدائل لتوزيع الوظائف والاختصاصات . وعلاوة على ذلك فان اجراء مقارنة عامة بين النظم قد يؤدي الى تقدير نقدي أوفى يتناول أمورا معينة كالمسائل الآتية :

هل الوظائف المختلفة يتم تنفيذها والقرارات المختلفة يتم اتخاذها على أصح المستويات ؟ هل الجهاز المركزي يمارس من الأنشطة والوظائف ما هو أصح له ؟ هل تسند مسئوليات مناسبة الى المستويات الدنيا ؟

هل يجب نقل مسئولية اتخاذ بعض القرارات الى المستويات الدنيا ؟

هل النظام التعليمي شديد المركزي ؟ هل يجب اعطاء اختصاصات عامة أكبر للمستويات المحلية أم يجب تخفيض هذه الاختصاصات ؟

هل ثمة حاجة الى تنسيق مركزي أكبر ؟ هل النظام لامركزي الى درجة تجاوز الحد اللازم .

هل ثمة دلائل على ان النظام التعليمي مغرق في البيروقراطية ؟

هل هو ذو مستويات عديدة ؟ هل الاتصالات تجري عن طريق مكاتب ودواوين عديدة ؟ هل هناك اختناقات في تدفق المعلومات ؟

هذه الأسئلة ليست سوى عينة لما يجب اثارته . ويمكن اثاره أسئلة أخرى أكثر تحديدا .

ولسنا بحاجة الى الافاضة في بيان أهمية هذه الأسئلة بالنسبة لأداء الإداريين والمشرفين . وعلى أساس افتراض أن ثمة صلة بين النظام الإداري والأداء الإداري نوصي بما يلي :

« يجب إعادة النظر بصفة دورية في التنظيم الإداري للنظم التعليمية على المستوى القومي أو المحلي أو مستوى الولاية » .

ومن نتائج إعادة النظر على هذا النحو أنه يمكن التعرف على بعض أوجه الاختلال الوظيفي ، وتوضيح امكانيات التغيير والتحسين . ونتيجة ثانية مرغوب فيها هي شحذ عزائم العاملين في النظام حتى ولو لم تظهر حاجة الى ادخال تغييرات كبيرة . ويزداد احتمال تحقق هذه النتائج اذا لم تقتصر إعادة النظر على موظفي النظام بل تشمل أفرادا من خارج المستوى الذي يعاد النظر فيه . ولاشك أن اشتراك أفراد يخضعون لنظام له أهداف مختلفة تماما قد يكون في ذاته حافزا لادخال بعض التغييرات .

ولعل التوصية المقترحة أنفا تكون أكثر ملاءمة اذا سلمنا بأن النظم التعليمية مستقرة وثابتة . ومع أن هذا يصدق على بعض النظم فقد لا يصدق على الجميع أو ربما

على الكثير • وبناء عليه فمن المهم أن نقدم توصية أخرى ملائمة لتلك النظم التى يعترىها تغيير تنظيمى :

« يجب أن تتاح الفرصة للمديرين والمشرفين لمعرفة التغييرات المرتقبة ، وأن يتلقوا مساعدة فى اعداد أنفسهم لهذه التغييرات » •

ومالم تتح تلك الفرصة فقد يكون للتغيير تأثير مدمر غير مقصود على سريان النظام والواقع أنه قد يتم تدميره على يد الذين لا يفهمون الاسباب الداعية للتغيير أو النتائج المقصودة • ومن المؤكد أن تهيئة الاسباب للتدريب فى أثناء الخدمة لاعضاء النظام يزيد من احتمال أن يكون التغيير فعالا ومفيدا •

ويلاحظ أن السمات المميزة الهامة للنظم الادارية لا تتجلى غالبا فى محتوى برامج التدريب للمديرين والمشرفين • فأحيانا توضع البرامج التدريبية للأفراد فى اطار نظام تعليمى يختلف تماما عن نظامهم • وفى حالات أخرى قد يوضع برنامج اعدادى على مستوى عام يقلل من أهمية الفروق بين النظم • ومع أن هناك مفاهيم عامة فى دراسة الادارة فانه من غير المستحسن اجراء كل التدريب على مستوى هذه المفاهيم العامة • وبناء عليه يجدر بنا أن نقترح ما يلى :

« يجب أن تشتمل برامج تدريب المديرين والمشرفين على عناصر تهدف الى اعداد المدربين على العمل فى نوع معين من النظم » •

وليس المقصود من ذلك أن لا يعرف المدير المامول شيئا عن النظم الاخرى أو أن يكون قادرا على التحليل النقدي للنظام الذى سيعمل فيه ، وإنما المقصد أنه اذا أريد أن يكون التدريب ناجحا وجب أن يتضمن كل من السمات الخاصة والعامة للمسئوليات الادارية ولاشك ان النظام الادارى الذى سوف يعمل فيه رجل الادارة أمر يهمه خاصة ، ولكن اغفال الحقائق التنظيمية يضره فى المستقبل •

واذا راعينا أهمية أوضاع النظام سواء من أجل وضع البرامج التدريبية أو تحديد الاختصاصات الادارية أمكن - على الأقل - التغلب على بعض المشاكل التى تواجه المديرين • ولكى يستطيع الرجل الادارى الاضطلاع بمسئوليته والقدرة على العمل مع الاعضاء الآخرين فى النظام يجب أن يكون لديه فهم واضح للعلاقات التى تربطه بهم • وبناء عليه يجب أن تزوده البرامج التدريبية بالفهم المناسب ، وادراك التنظيم الذى يمكنه من تحليل المشكلات التنظيمية •

الوظائف والاختصاصات والمعايير

ان تنوع النظم الادارية فى التعليم ينعكس فى تنوع الوظائف والاختصاصات المتمثلة فى الألقاب العامة كلقب المدير أو المشرف ، وتفاوت اختصاصات المديرين والمشرفين من تقرير السياسات الخاصة بنظام كامل الى القيام بمهمة صغيرة كمراعاة

تنفيذ اللوائح التفصيلية في قطاع صغير من قطاعات هذا النظام ، ونظرا لوجود عناصر مشتركة في عمل الذين يضطلعون بهذه المسؤوليات المتنوعة فانه يسهل عادة اغفال انفرواف الهامة بينهم ، وبخاصة فيما يتصل ببرامج التدريب . ونظرا لهذه الفروق يجب مراعاة الاحتياجات التدريبية المختلفة لواضعى السياسة التعليمية ، وللخبراء الفنيين الذين يسدون المشورة لواضعى السياسة ، وللمشرفين على تنفيذ تلك السياسة ، وبناء عليه نوصى بما يلى :

« يجب أن تختلف برامج تدريب المديرين والمشرفين بقدر ما ، على أساس الاعمال الخاصة التى سوف يطالبون بأدائها ، وعلى أساس ذلك المستوى من مستويات النظام ، الذى يؤدون فيه هذه الاعمال » .

ومفهوم هذه التوصية أن يختلف التدريب بدرجة ما بالنسبة للمناصب المماثلة كمنصب المراقب ، ومنصب المفتش ، بيد أن هذا الاختلاف فى برامج التدريب قد يصل الى حد غير مرغوب فيه . ولذلك يجب أن يكون جزء من برنامج التدريب - وربما الجزء الأكبر - مشتركا . ومن الأسباب الداعية لهذا الاعداد المشترك أنه يضع أساسا لقيام علاقات فعالة فى مجال العمل بين هؤلاء المديرين . ومن الواضح أنه يمكن بل يجب أن يكون محتوى الاعداد المتعلق بالنظام العام للتعليم ، وبالسيااسة التعليمية ، وبالبرامج التعليمية ، مشتركا بالنسبة للمديرين والمشرفين .

وقد سبق أن أشرنا الى ضرورة إعادة النظر بصفة دورية فى الازوضاع الادارية لنظم معينة . ونقول هنا ان هذه المراجعة يجب أن تتضمن فحصا لبعض الاختصاصات الادارية والعلاقة بين هذه الاختصاصات فى مستويات معينة . ويلاحظ ان البيانات الرسمية عن اختصاصات مختلف المديرين والمشرفين تختلف اختلافا كبيرا من حيث تحديد هذه الاختصاصات . ومن جهة نجد هذه البيانات تتسم بطابع الغموض والامتناع والعموم ، ومن جهة قد تتسم بالتحديد والاسهاب والتفصيل الشديد الى حد لا يتفق مع الواقع ، ويبدو من غموض وعموم بعض البيانات كما يبدو من اسهاب بعضها أن الاداء المطلوب من المديرين والمشرفين لا يتفق مع الواقع ، فنحن نتوقع الكثير من عدد قليل من الافراد فى وقت قصير . وأعتقد أنه يجب تحديد وإعادة تحديد الاختصاصات والمسؤوليات نظرا لأن الأفراد لا يتاح لهم سوى مقدار محدود من الزمن ، والنشاط ، والمهارة . وأكبر الظن ان المدير المكلف بإدارة احدى الميزانيات ، والمساعدة الفردية للمدرسين ، وتطوير البرامج الدراسية ، وتنمية المجتمع ، سوف يكون مقصرا فى أحد هذه المجالات على الاقل . واذا حاول أن يتقنها جميعا فانه سوف يجد أنه كلف نفسه خطة لا تستطاع .

وليس الزمن هو المشكلة الوحيدة . ذلك أن بعض الوظائف والاختصاصات المسندة الى المديرين أو المشرفين قد تكون متعارضة ، كأن تتعارض الوظائف التنظيمية لبعض المديرين مع اختصاصهم الاستشارى . ويحتمل اغفال بعض الاعمال العامة

أو الأنشطة الخاصة ، لا لأن شاغل المنصب عاجز عن أدائها ، ولكن لأنه عاجز عن إزالة التعارض بين مسؤولياته » .

ونظرا لهذه المشكلة الواقعية أو المحتمل وقوعها فانا نقترح ما يلي :

« يجب تحليل الاختصاصات الادارية والاشرافية تحليليا نقديا ، كما يجب تحديد المطلوب أدائه في مختلف المستويات » .

ويمكن أن يؤدي توضيح الاختصاصات الى انقاذ الذين يحاولون القيام بأعمال عريضة في كثير من المجالات ، ثم ان إعادة النظر في الاداء المطلوب قد يؤدي الى تحديد محتوى الاعداد قبل الخدمة ، وبرامج التدريب في أثناء الخدمة

هذا ، والدراسة النقدية للاختصاصات من شأنها أن تؤيد أو تفند القول بأن المطالب الروتينية تستنفد وقت المديرين بحيث لا يجدون متسعا لتصريف الاعمال غير الروتينية . وان قيام المفتشين باعداد تقارير تفصيلية موحدة قد يمنعهم من الاهتمام بتقديم المشورة الهامة ، وتطوير المناهج . واذا كان الامر كذلك أمكن تحديد عدد من الحلول الممكنة تتضمن الاقلال من التقارير التفصيلية ، واسناد الاعمال الروتينية الى أجهزة أخرى ، أو عدم اسناد أعمال جديدة الى الشخص نفسه . ويحتمل أن تكون اضافة اختصاصات جديدة أسهل من الغاء الاختصاصات الحالية . وقد يطلب الى المنصرف أن يتولى مسؤوليات جديدة في بعض المجالات ، مثل تنمية المجتمع ، حتى ولو كان وقته مشغولا بمسؤوليات أخرى من قبل . وعلاوة على ذلك أن التكاليف بعمل اضافي قد يتم دون اتاحة الفرصة للاعداد للمسؤوليات الجديدة .

وقد تظهر الدراسة النقدية لطبيعة وحدود المسؤولية ضرورة اضافة بعض الاختصاصات للوظائف الجديدة . ومتى تغيرت الظروف وجب تحديد الاختصاصات الجديدة ، وحذف غيرها ، وبناء عليه نقدم التوصية الآتية :

« يجب أن تتضمن إعادة تحديد الوظائف الادارية والاشرافية اضافة أو حذف بعض الاختصاصات أو المناصب استجابة لاحتياجات النظام المتغيرة »

ومثل هذه التعديلات تؤكد الحاجة الى برامج التدريب في أثناء الخدمة أو قبلها ، والتغييرات التي تحدث الآن أو التي يجب أن تحدث في النظام قد تتطلب تخصصات جديدة في البرامج الاعدادية .

ومما يتصل اتصالا وثيقا بالمسائل المتعلقة بالوظائف والاختصاصات موضوع عدد الأفراد في المناصب الادارية والاشرافية . والشكوى دائمة من أن حجم العمل الاداري والاشرافي أكبر من حجم المجموع الكلي للأفراد ، ولكن من الصعب تأييد هذه لشكوى أو تفنيدها . وقد يكون عدد الافراد القائمين بالتدريس كبيرا جدا في نظام معين أو أكبر مما يلزم في مستوى معين ، ولكن ذلك لا يصدق على المفتشين والمشرفين ، ففي معظم النظم نجد نسبة المدرسين الى المفتشين عالية ، وربما كانت

عاليه جدا بسبب ظروف العمل . ولما كانت هذه النسبة غير ملائمة فاننا نقترح ما يلى :

« يجب وضع معايير واقعية لعدد الافراد الاداريين والاشرافيين فى مختلف المستويات . وفى مختلف المناطق الجغرافية للنظام التعليمى » .

وتختلف هذه المعايير من نظام الى آخر بسبب اختلاف مؤهلات المدرسين ، واختصاصات المناصب المختلفة ، وتركيز السكان ، وغير ذلك من العوامل . وعلى الرغم من هذا الاختلاف قد تكون بعض المقارنات التحليلية مفيدة للذين سوف يتولون مسئولية وضع المعايير .

سياسات التدريب

من الملاحظات التى تبدو صحيحة بالنسبة لمعظم النظم التعليمية أن السياسات التى نحكم تجنيد وتدريب الاداريين والمشرفين قلما تكون واضحة المعالم فالبيانات المتاحة عن هذه السياسات - وقل ما يتساح منها - يغلب عليها طابع الغموض واللبس ، أما البيانات الواضحة الدقيقة فهى امر شاذ نادر . ولأسباب يصعب فهمها نباطات النظم التعليمية على المستوى القومى والمحلى فى ايضاح سياستها بشأن تدريب واختيار أعضاء النظام الذين سوف يكون لهم النفوذ الأكبر فى وضع السياسة أو تقديم المشورة فى وضع هذه السياسة . ونقترح ما يلى كجزء من مراجعة النظام الادارى واختصاصات المديرين ، أو بصفة مستقلة :

« يجب أن تقوم النظم التعليمية بمراجعة شاملة لسياستها بشأن تجنيد المديرين والمشرفين واختيارهم ، وتدريبهم ، وتعيينهم ، وتنميتهم » .

وانا ليحدونا الامل فى أن تؤدى مراجعة الموقف الحالى فى النهاية الى وضع بيانات أكثر صراحة عن السياسة التى تحكم مجالات صنع القرار . وقد يتأخر ظهور هذه البيانات بعض الوقت ، لأن أول خطوة هى اشعار الاداريين بالحاجة الى العمل على وضع مثل هذه السياسة .

ودراسة ما يجرى عليه العمل الآن لابد أن يسفر بوجه عام عن معرفة بعض المشكلات فى مجالات معينة . مثال ذلك شروط التعيين فى المناصب الادارية ، والحصول على الشهادات . فدراسة الشروط المقررة للتعين فى الوقت الحاضر تدل على أن هناك اعتمادا كبيرا على عوامل معينة مثل الدرجات الجامعية ، ومؤهلات التدريس ، والخبرة ، والأسباب التى تكمن وراء استخدام هذه المعايير قلما تكون محسدة . والواقع أن المعايير قد لا تكون صحيحة ، وان الاستخدام المطرد للمعايير قد يمنع ولا ييسر تطوير النظام اذا ارتبطت كلها بأداء الفرد كادارى . وعلى الرغم من أن المهمة تكثفها مشكلات عديدة فاننا نقترح ما يلى :

« يجب اختبار المعايير المستخدمة الآن في اختيار المديرين والمشرفين لمعرفة مدى صحتها . ويجب العمل على تحديد مؤشرات مختلفة ، وأقرب الى الصحة ، لتدلنا على الاداء المرغوب في المستقبل » .

ومن التحديات الخاصة التي تواجهنا في هذا السبيل تحديد نوع الاداء المطلوب من المديرين ، ثم تحديد العوامل التي تساعدنا على التنبؤ بهذا الأداء .

وعلى الرغم من صواب الاقتراح المذكور فليس من المحقق أنه سوف يساعدنا على اتخاذ قرارات محددة بشأن الاختبار والتعيين . وربما كان الافضل أن ننظر اليه على أنه يقربنا من الهدف المنشود خطوة بعد خطوة . وايضاح ذلك أنه يمكن تحديد المعايير والشروط العامة ، بل يمكن اثبات صلاحيتها عن طريق الدراسات التجريبية ، ولكن ذلك لن تكون له فائدة سوى تحديد الاطار العام الذي تتم فيه التعيينات في حالات معينة . ويجب توجيه مزيد من الاهتمام الى وضع معايير معينة توضح صلاحية الطالب لمنصب معين ، وسوف تكون هذه المعايير قابلة للتغيير وقد لا نلجأ الى النص عنها في السياسة التعليمية أو اثباتها عن طريق المسح أو دراسة العينات .

ومن المسائل التي لم تحل حتى الآن في هذا المجال موضوع الشهادات الرسمية ، وهل تكون أو لا تكون جزءا من سياسة تدريب المديرين . ونلاحظ في هذا الصدد أنه يوجد في الوقت الحاضر من النظم ما يمنح المديرين شهادات ومنها ما لا يمنحهم اياها . وهذا أمر مفهوم لأن له نتائج حسنة ونتائج سيئة . فمن جهة لا تصلح الشهادات لتنظيم وضبط دخول الاشخاص في مجال التطبيق والممارسة ، ولكنها يمكن أن تستخدم في تحسين مستوى الاعداد المهني . وكذلك الشهادات يمكن أيضا أن تغير البرامج الاعدادية اذا رثى فيها شيء من النقص ، كما يمكن أن نحملنا على ادخال طرق جديدة ومحتوى جديد في مجال الاعداد والتدريب . واذا لم يمكن تحديد الشروط اللازمة لمنح الشهادات فان تحديد المحتوى لا يكون مناسباً . واذا كان التحديد صارما جدا حال ذلك دون تحديث البرامج الاعدادية ، ويبدو أن الحجج المؤيدة لمنح الشهادات قوية ، نظرا لرغبة معظم النظم التعليمية في زيادة المؤهلات ، ولذلك نوصي بما يلي :

« يجب أن ينظر الى منح شهادات للمديرين على أنه احدى الاستراتيجيات اللازمة لرفع مستوى الاعداد المهني للمديرين والمشرفين . وننصح النظم التي تفرض شروطا لمنح الشهادات بأن تعيد النظر في هذه الشروط » .

وفيما يتعلق باشتراط التعليم النظامي الذي يحتمل أن يكون من مقومات الشهادات نرجو أن يكون هذا الامر مرنا ، حتى يتسنى ادخال التحسينات في البرامج دون طول تأخير مما يضر بنوعية البرامج الاعدادية .

برامج التدريب

فى معظم النظم التعليمية شعور متزايد بالحاجة الى تحسين برامج التدريب للمديرين والمشرفين . وقد أسفر هذا الشعور فى كثير من الاحوال عن وضع برامج للتدريب قبل الخدمة ، وفى أثنائها ، ل تكن موجودة من قبل . ومن شأن الحاجة المتزايدة الى مديرين ومشرفين فى مجال التعليم أن أقبل الناس على اغتنام الفرص الجديدة المتاحة للتدريب قبل الخدمة ، فى حين أن التغيرات التى تطرأ على النظام التعليمى تخلق الحاجة الى إتاحة فرص التدريب فى أثناء الخدمة للمديرين الحاليين والمديرين فى المستقبل . ونظرا لهذه الاتجاهات ، ولاحتمال فشل الجهود المبذولة للتدريب دون تنسيق نوصى بما يلى :

« يجب على كل السلطات التعليمية على كل المستويات أن تعطى أولوية كبرى لتطوير برامج التدريب للمديرين قبل الخدمة وفى أثنائها »

والبرنامج الشامل الفعال يتيح فرصة كافية للحصول على الشهادات قبل الخدمة ، كما يتيح الفرصة للتدريب قبل الخدمة وفى أثنائها . ويتطلب تقرير السياسات والبرامج الفعالة توجيه الاهتمام الى هذه المهمة ، ولذلك نوصى بما يلى :

« يجب أن تسند مسئولية تقرير السياسات والبرامج ، وتنسيق جهود التدريب الى مكتب خاص على كل مستوى ادارى له صلة بتدريب المديرين » .

ويمكن أن تعهد المسئولية الى وحدة خاصة فى الوزارة أو أفراد معينين على المستوى المحلى أو الاقليمى فى النظام التعليمى . ويختص هذا المكتب بتقديم المشورة بشأن السياسة ، وايجاد البدائل ، وتنسيق الجهود .

وتكون مسئولية المكتب المشار اليه - الى حد ما - هى بيان البدائل الموجودة لتطوير برامج التدريب . والبدائل العامة هى اسناد هذا التطوير اما الى بعض رجال الوزارة ، واما الى وحدات ادارية أخرى على مستويات دنيا ، واما الى الجامعات ، واما الى النقابات المهنية ، واما الى مراكز خاصة لبرامج التدريب . والأرجح أن تتضمن الخطة عددا من هذه البدائل ، فرجال الوزارة يمكن تدريبهم عن طريق البرامج الدولية ، وبرامج الدرجات الجامعية يمكن تشجيعها فى الجامعات . وفى الاحوال التى يراد فيها أحداث تغييرات كبيرة فى التعليم قد يقتضى الامر انشاء مراكز خاصة للأفراد الاداريين والمراكز التى تتخذ قاعدتها فى الجامعات يمكن أن يكون لها عدد من الاختصاصات ، كتدريب المديرين ، والتوسع فى مجال الدراسة ، واجراء البحوث ذات الفائدة لوضع السياسة فى اطار النظام التعليمى .

ومن المسائل الخاصة بتدريب المديرين ما يجب حله قبل وضع أو تغيير برنامج التدريب ، ومنها مسائل دائمة لا يمكن حلها حلا كاملا . ومحاولة حل هذه المسائل الدائمة تحفزنا ا ادخال التغيير والتحسين على برامج التدريب . وبعض هذه المسائل قابل للبحث والتحليل عن طريق الدراسة التقويمية . وتنطبق طرق تقويم البرامج

التعليمية على تدريب المديرين ، كما تنطبق على أى مجال آخر من مجالات التعليم .
ونظراً لقلة تقويم البرامج نقترح ما يلي :

« يجب على الذين يتولون المسئولية عن برامج التدريب أن يوجهوا اهتماماً خاصاً
إلى تقويم البرنامج كله ، إلى بعض النواحي المعينة مثل المحتوى والطرق التعليمية » .
وربما كان هذان الأمران الخاصان - المحتوى والطرق التعليمية - أمرين
أساسيين لفاعلية البرامج ، ولا ريب أن الاهتمام الدائم بهما يفضي إلى بعض التطورات
المشجعة .

وقد كان أكبر مشجع على تطوير برامج التدريب التبادل الدولى ، والمناقشات
والبرامج الدولية . ويجب أن ننوه بذكر برامج التدريب التى ترعاها اليونسكو ،
والعهد الدولى للتخطيط التربوى ، ومختلف الدول والجهزة المتعاونة فى هذا السبيل .
وقد تم أيضاً تنظيم سلسلة من برامج تبادل الزيارات تحت رعاية المجلس الجامعى
للادارة التعليمية (م ج ا ت) المؤلف من الجامعات الاعضاء فى الولايات المتحدة
وكندا . وقد تم تنظيم برنامج ١٩٧٤ فى المملكة المتحدة بفضل تعاون الجمعية البريطانية
للادارة التعليمية ، ومجلس الادارة التعليمية التابع للكومنولث و (م ج ا ت) .
وتبشر مثل هذه الجهود باستمرار تطور الادارة التعليمية نظراً وعملاً . وبناء عليه
نوصى بما يلي :

« يجب - ما أمكن - الاستمرار والتوسع فى التعاون الدولى فى مجال تدريب
المديرين ، وتطوير الدراسات الادارية فى التعليم » .
وربما يتوقف - الى حد ما - تطوير الاعداد المهني للمديرين والمشرفين فى التعليم
على استمرار الجهود الدولية .

والنتيجة الكبرى التى نخلص اليها من هذه الدراسة هى أن السياسات المتعلقة
باعداد وتعيين المديرين على جانب كبير من الاهمية ، ولكن البحث فيها لا يزال متخلفاً
نسبياً . وقد كشفت مراجعة الوثائق التى استعنا بها فى هذه الدراسة عن أسئلة
تستحق أكثر من دراسة تفصيلية . ولزيادة معلوماتنا فى هذا المجال يجب اتباع
طرق مختلفة فى البحث مقرونة بدراسات مركزة . ونذكر فيما يلى بعض الدراسات
التي يمكن أن تؤدي إلى نتائج كبيرة :

- ١ - وصف تفصيلي للسياسات ، والتطبيقات العملية ، الخاصة بموضوعات
مختارة ، يعده الباحثون المطلعون على ما يجرى عليه العمل فى بلاد معينة .
- ٢ - اجراء استفتاء حول بعض الموضوعات الموضحة فى هذا التقرير . ولكن
يجب اجراؤه على أساس العينات داخل البلاد وخارجها .
- ٣ - دراسة مقارنة لبعض الحالات لمعرفة نتائج السياسات المختلفة فى نظم
مختلفة .

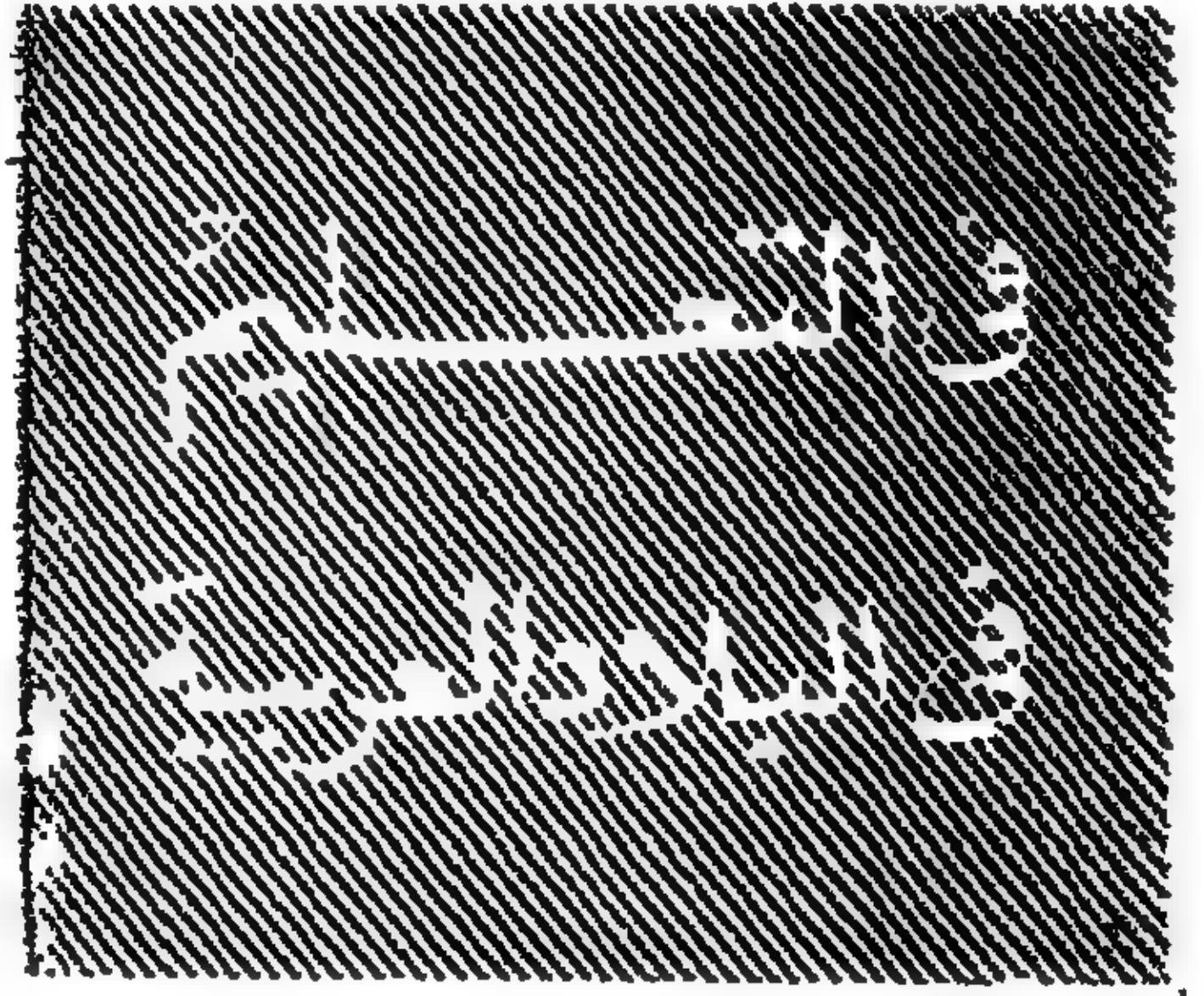
٤ - تقويم السياسات والتطبيقات التى تحكم اختيار المديرين والمشرفين وتدريبهم وتعيينهم .

ولعل أنجح الطرق فى هذه الدراسات هو تخطيطها على يد فريق يتألف من أعضاء مختارين من عدد من النظم التعليمية ، على أن يقوم بالدراسات الفعلية هذا الفريق نفسه ، أو باحثون من الدول المتعاونة فى هذا السبيل .

ومن الطرق الأخرى المفيدة اعداد توجيهات لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة ، بغية ترشيد السياسات فى مجال تدريب المديرين وتعيينهم . ويمكن الحصول على بعض البيانات الهامة الآن ، ولكن ليس فى الشكل ولا فى الوقت المناسب لاتخاذ القرار ، وتحتاج الوزارات الى بيانات عن توافر المديرين والمشرفين ، وبيانات عن الاحتمالات المحتملة فى المستقبل ، سواء من حيث العدد المطلوب من الافراد أو مهاراتهم وكفايتهم . ولاشك ان دراسة المجالات التى تحتاج الى البيانات ، وطرق جمع البيانات ، وطرق تطوير السياسات ، ذات فائدة كبيرة بالنسبة للكثير من النظم التعليمية ، سواء بقصد تقويم ما يجرى عليه العمل بالفعل أو بقصد وضع سياسات جديدة .

المترجم : أمين محمود الشريف

الأزمة الإدارية



منذ سنوات والبلدان العربية - منفردة ومجموعة - تبحث لنفسها عن استراتيجيات جديدة ، أو طريق عمل جديد ، لتطوير نظمها التربوية ، لتصبح بهذه النظم أقدر على مواجهة تحديات العصر وذبابة مطالب التغيير في مجتمعاتها . وسواء جاء هذا البحث وليد استقراء علمي لمعطيات الواقع الموضوعي أو حصيلة « كلام » وتأملات نظرية فإنه سيجد نفسه حتما أمام قضية من أخطر قضايا التربية في هذه البلدان ، وهي قضية الإدارة التعليمية ، ليتخذ منها موقفا في الاستراتيجية الجديدة .

والمعروف أن هذه المحاولة للبحث عن استراتيجية تربوية عربية تجيء بعد جهد على مستوى دولي قامت به اليونسكو ، عن طريق ما سمته « اللجنة الدولية لتطوير التعليم » في عامي ٧١ و ١٩٧٢ ، وكانت ثمرة هذا الجهد تقريرا بعنوان « تعلم لتكون » (١) تضمن عناصر استراتيجية تربوية جديدة دعا دول العالم لتبنيها وتنميتها . وقد فطن هذا التقرير الى أهمية عامل الإدارة التعليمية ، لكنه بدلا من أن ينظر اليها كمعلم أساسي من معالم الاستراتيجية المقترحة ، اكتفى بمعالجتها في

الكاتب : الدكتور محمد أحمد الغنام

أخصائي التخطيط التربوي والإدارة بمكتب اليونسكو الإقليمي للتربية للدول العربية (بيروت) . نشر كتابا ومقالات عديدة عن التخطيط التربوي والإدارة .

(١) هو تقرير لجنة ادجار فور وآخرين ، الذي دأبت مجلة « مستقبل التربية » على أن تسميه

لنتعلم كيف نكون » .

باب الوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذها . وقد تكون هذه المعالجة مقبولة لو أن التقدير . يخاطب الدول المتقدمة وحدها ، وذلك بحكم ما قطعت هذه الدول مقدا في مضمار التنمية الادارية ، وبحكم ما صارت تملكه نتيجة لذلك من أساس ادارى عصرى متين (نسبيا) يمكنها الآن من مواصلة دفع مؤسساتها التربوية نحو مزيد من التطوير والتجديد . لكن الوضع يختلف كثيرا عن ذلك فى جملة الدول النامية .

لقد استقبلت البلدان النامية - ومن بينها البلدان العربية - العصور الحديثة بتركة ادارية مشحونة بالتخلف . وعلى الرغم من كل الجهود التى بذلتها هذه البلدان فى معركتها ضد التخلف من أجل تطوير ادارتها فإنه يصعب القول أنها استطاعت ان تنفض عن نفسها غبار ما ورنته أو أنها أصبحت ذات ادارات عصرية . ويصدق هذا الحكم بوجه خاص على الادارة العامة بفروعها المختلفة ، ومنها ادارة التعليم . ومن أجل هذا كان من الضرورى لكل من يتصدى فى هذه البلدان لوضع أو اختيار استراتيجية لتطوير النظم التربوية ، أو غيرها من النظم ، أن يذهب أبعد وأعمق مما ذهبت اليه اللجنة الدولية لتطوير التربية ، فيعالج الادارة كعنصر أو مدخل رئيسى للاستراتيجية المطلوبة ، لا كمجرد عامل ثانوى يأتى بعد تصميمها من باب الوسيلة أو الادارة أو التكتيك فى التنفيذ .

وإذا نظرنا بنفاذ الى « التقدم » و « التخلف » ، وهما الوجهان المتناقضان للحياة فى عصرنا هذا ، لوجدنا جوهر الفرق بينهما فى الادارة . فالتقدم يعنى بالضرورة بدوع مجتمع من المجتمعات حالة من الكفاية الادارية تمكنه من تعبئة موارده البشرية والمادية والعلمية ، فى مختلف مجالات حياته أو بعضها على الأقل . ومن تشغيلها وتوجيهها فى ضوء ما حدده من أهداف ، بحيث يتحقق له فى النهاية وبصفة مستمرة ناتج يفيض بدرجة ملحوظة عن كل ما تم إنفاقه وبذل فيه من جهد ، فينشأ عن اطراد « الديمة المضافة » حركة المجتمع المستمرة الى أعلى وإلى أمام . أما التخلف فمعناه استمرار قصور المجتمع عن تعبئة وتشغيل وتوجيه موارده بالمعدلات المرجوة وفق مستوى أهدافه وتطلعاته . وإلى أن يتغير نمط التعبئة والتشغيل والتوجيه - أى نمط الادارة - تغيرا أساسيا يبقى المجتمع فى فلك « النمو » لا « الانطلاق » و « التقدم » .

كذلك التربية ، فى تقدمها وتخلفها ، تعبير عن حالة ادارية . وقصة تطور التربية وانعطافاتها الكبيرة هى فى بعد من أبعادها الأساسية قصة تحول من نمط ادارى « تقليدى » الى نمط ادارى « جديد » أو « حديث » . فنشوء المدرسة ، كثورة تعليمية فى التاريخ القديم ، كان معناه قيام ادارة « جديدة » أو « عصرية » غير ما درج عليه الناس فى تعليم أبنائهم فى البيت والشارع ومواقع العمل والنشاط فى الحياة . وتحول التعليم الى مسؤولية الدولة فى العصور الحديثة كان معناه انتقال ادارة التعليم من نمط يقوم على العفوية أو المبادرات الطوعية الشخصية أو المحلية واتباع العرف والتقاليد ، الى نمط جديد يعتمد على سلطة الدولة واشرافها ويحتكم الى مجموعة من

القوانين والنظم واللوائح الوصفية التى تنظم العمل والتعامل داخل المؤسسات التعليمية وفيما بينها ، وبعضها مع بعض ، وبينها وبين المجتمع الذى توجد فيه .

ومحاولة البلدان العربية استنبات « التعليم الحديث » كان معناه تبني ادارة تعليمية جديدة غير ادارة الكتاتيب وتعليم المساجد ، وهى اليوم تعنى تجديد تلك الادارة لتكون قادرة بالفعل على تنمية التعليم الحديث الملائم .

وهكذا يدلنا استقراء التاريخ على قاعدة ذهبية فى العمل التربوى مؤداها أن كل تطوير للتعليم قوامه تطوير فى ادارته . ومن ثم فإن الاستراتيجية السليمة لتطوير النظم التربوية هى تلك التى تأخذ فى صلب حسابها تطوير ادارات هذه النظم وتجديدها ويمكن الذهاب أكثر من ذلك فى حالة البلدان النامية - التى تعكس بحكم أوضاعها الحضارية تخلفا أو قصورا اداريا - الى حد القول بأن الاستراتيجية المثلى لتطوير النظم التربوية هى اعطاء أولوية - ان لم تكن الأولوية - لتحديث وتجديد ادارتها التعليمية .

أبعاد الأزمة الادارية فى التعليم

فى البلدان العربية

ان اعطاء أولوية فى برامج تطوير النظم التربوية فى البلدان العربية - وغيرها من البلدان النامية - للتجديا، أو لتحديث الادارى مطلب لا توصى به دروس الماضى فحسب ، وانما يوجب ذلك ما تعانيه هذه النظم من أوضاع ادارية صعبة تصل بها الى حد « الأزمة » .

وهذه الأزمة تعبر عن نفسها فى ثلاثة أبعاد متصلة هى : (أ) قصور الادارات التعميمية سلفا عن مواكبة التطورات الحاصلة فى التعليم واتجاهات سياسته خلال السنوات الاخيرة ، (ب) بعد هذه الادارات عن مجرى التطور فى علوم الادارة والتكنولوجيا الادارية الجديدة ، وعدم أفادتها من نتائج هذه العلوم وأدوات هذه التكنولوجيا فى تطوير نفسها أو التغلب على مشكلاتها ، (ج) عجز هذه الادارات بطبيعتها - أى بشكلها ومحتواها وأساليبها وأدواتها الراهنة - عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات التعليمية المنتظرة والمطلوبة خلال السنوات القادمة .

وفيما يلي بعض التفاصيل عن كل بعد من هذه الأبعاد .

قصور الادارات التعليمية

عن مواكبة التطورات الحاصلة

فى التعليم واتجاهات سياسته

لقد صحب قيام « التعليم الحديث » فى البلدان العربية فى تواريخ مختلفة من القرنين التاسع عشر والعشرين استحداث نمط « جديد » من الادارة التعليمية كان جزءا من عملية « تحديث » الادارات العامة لتلك البلدان . وقد اتخذ ذلك النمط



الاداري - بوجه عام - شكك موحدا أو شبه موحد قوامه جهاز مركزي كان بمثابة « السهل المفكر » أو « المهيمن » للدولة في شؤون التعليم ، أما الأيدي المنفذة فكانت تتمثل في إدارات المدارس بأعدادها القليلة وقتذاك . وكان ذلك « العقل » عند نشأته محاور « التفكير » ، أولا لأنه لم يأت وليد الابتكار بقدر ما جاء وليد التقليد لتجارب بلدان أخرى ، وثانيا لأن الإدارة فهم منها أنها التنفيذ والتسيير والضبط والربط وفق خطوط وأنماط محددة سلفا ، وثالثا لأن موضوع النشاط الإداري لم يكن يتجاوز ذلك العدد القليل من المدارس بأهدافها الضيقة (وهي أعداد نقر من الموظفين للحكومة) ، ومطالبها البسيطة (توفير معلم وكتاب وقرطاسة وسبورة) ، وكل هذا وسط مجتمعات بدت قائمة بالقليل متغيرة بالقليل .

غير أن التعليم ، ومن ورائه المجتمع ، لم يبق على حاله « القديم » في جملة البلدان العربية ، وإنما طرأ عليه وعلى سياسته - وبخاصة خلال العشرين أو الثلاثين سنة الأخيرة - تغيرات ملحوظة هزت التعادل أو التوازن بينه وبين إدارته ، فأنكشف البعد الأول للأزمة الإدارية فيه . لقد تحول التعليم خلال هذه السنوات من نشاط بسيط أو محدود إلى صناعة كبيرة في حجمها وميزانيتها وطاقاتها العاملة وأهدافها ومسئولياتها . وظهر مع التعليم ، بل فوقه ، سياسات تعليمية ذات طموح في مبادئها وأهدافاتها ، مثل تكافؤ الفرص التعليمية ، وحق كل مواطن في العلم إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه ، وإيصال الخدمة التعليمية إلى أعماق الريف والبادية والقرى والبلدات الاجتماعية المحرومة ، والنهوض بمستوى التعليم ومحتواه وربطه بالحياة وتوجيهه لسد احتياجات المجتمع من العمالة الماهرة على شتى المستويات ، فضلا عن تكوين « المواطن الجديد » الذي يقدر على مواجهة تحديات العصر ويغالبها ويتغلب عليها . وكل هذا يعني وجود إدارة تعليمية جديدة .

ومن الانصاف القول بأنه قد واكب تلك التغيرات في التعليم وسياسته بعض التطور في إدارات التعليم في جملة البلدان العربية . يشهد بذلك ما جرى من محاولات لاعادة تنظيم الهياكل الإدارية لوزارات التربية ، واعادة النظر في خريطة المسئوليات والسلطات وفي مراتب أو درجات السلم الإداري ، ومراجعة القوانين والقرارات واللوائح التعليمية ، والعمل على تبسيط الاجراءات وتخفيف حدة « الروتين » ، والاتجاه نحو اللامركزية والمشاركة الشعبية والطلابية ، والشروع في اصطناع التخطيط والبحث منهجيا في العمل وأساسا لاتخاذ القرارات التعليمية .

غير أن الحق يفرض علينا من ناحية أخرى أن نعترف بأن جملة ما أصاب إدارات التعليم من تطور لم يتجاوز حدود « التحسين » ، وأن هذه الإدارات مازالت في حقيقتها في كثير من الأحوال على « طبيعتها الأولى » ، سواء من حيث الفلسفة والمناهج والوظائف ، أو من حيث البنية والعلاقات ومحاور الاهتمام ونقاط الارتكاز ، أو من حيث طرق العمل وأساليبه وأدواته ، أو من حيث « الكفاية البشرية » والقيم السلوكية .

أما من حيث الفلسفة والمفاهيم والوظائف فما زالت الإدارة التعليمية جملة واقعة تحت تأثير تصور أنها نشاط فوق « العمل » (الفنى) و « العمالة » (العاملين فى التعليم) والناس ، وأنها مرادفة لركوب السلطة والهيمنة والامر والاملاء . ومازال التركيز فى العمل الإدارى على « النواحي الميكانيكية » (المتعلقة بحرفية القواعد واللوائح والنظم وبأعمال السكرتيرية والمسائل المالية) أكثر من « النواحي الانسانية » (حفز الافراد ومراعاة قدراتهم وقيمهم والاهتمام بالعلاقات فيما بينهم) ، وعلى « الجزئيات » أكثر من « الكليات » ، وعلى « التسيير » و « الاجراء » أو « التدوير » أكثر من « التجديد » و « الابتكار » و « التطوير » . ومع التسليم بكل ما قيل وجرى تحت اسم « الإدارة الديمقراطية » و « المشاركة » و « القيادة الجماعية » و « الحرية » و « المبادرة الفردية » ، فالشعارات مازالت مبهمّة والطريق أمام تحقيقها مازال طويلا .

وأما من حيث البنية والعلاقات ومحاور الاهتمام ونقاط الارتكاز فعلى الرغم مما شهدته كثير من الإدارات من تنظيم وإعادة تنظيم فقد بقي القديم هو الأصل والأساس . وآية ذلك أن الأجهزة الفوقية فى المركز مازالت بيدها السلطة الحقيقية تحل وتعقد وتصنع بمفردها القرار وتضع وحدها اللوائح والنظم وقواعد العمل والاجراء . أما المستويات الاجرائية - حيث المدارس والمجتمعات المحلية - فلا تملك الا التنفيذ ، وحرّياتها فى التصرف والحركة والمبادرة محدودة . والتقسيم التقليدى بين ما هو ادارى بالمعنى الحرفى (مثل التعيينات والترقيات والتنقلات ووضع الميزانية والانفاق على التعليم واجراء الامتحانات) وبين ما هو فنى (مثل تحديد الاهداف ونصميم بنى جديدة للتعليم وتطوير المناهج والنمو المهنى للمعلمين) مازال هو السائد دون احكام صلة أو تكامل ودون موازنة فى السلطة بين الاثنين .

وعندما استحدثت أجهزة جديدة مثل التخطيط ، والبحوث ، والتوثيق والاحصاءات أو المعلومات التربوية ، والخدمات الاضافية (المكتبات والوسائل التعليمية والشؤون الطلابية) ، بقيت على الهامش ضيقة السلطة ضعيفة التأثير . كذلك فانه عندما ظهرت أهمية الربط بين التعليم والحياة ، بين المدرسة والمجتمع ، لم تنشأ تنظيمات فعالة تفى بهذا الغرض ، وبقيت الإدارة التعليمية والمدرسية منطوية على نفسها لا تكاد تبصر أو تفيد مما يجرى ويتوافر خارج التعليم والمدرسة . وفى جملة الاحوال قامت التنظيمات الادارية وإعادة التنظيمات على الاجتهادات الشخصية أكثر من الخبرة العلمية ، وبقيت هذه التنظيمات تعاني صعوبة الاتصال والتنسيق وبطء الحركة ، داخليا وخارجيا ، كما تعاني النقص الشديد فى الكفايات البشرية التى هى قوام كل تنظيم ، ولم نسمع الا مؤخرا ، وفى النزر اليسير ، عن اهتمام الخطط التربوية باصلاح ادارى وبتوفير الكفايات الادارية اللازمة للتعليم .

وأما من حيث الطرائق والأساليب والأدوات الادارية فما زالت ترجع - فى معظمها - الى « عصر ما قبل العلم والتكنولوجيا » وعصر « ما قبل التعليم القياسى

أو الكبير » ، بدليل ما نراه سائدا من أساليب تقليدية فى وضع الميزانية والانفاق والمعاملات المالية ، ومن وسائل فى جمع المعلومات التربوية والادارية وحفظها واسترجاعها ، ومن طرق فى الاتصال و « المراجعة » ، ومن تقنيات فى تنفيذ المشروعات والاشراف عليها وتقويم العمل وحساب العائد ، وأخطر من كل هذا كيفية اتخاذ القرارات وتطبيق مبدأ المشاركة . وحتى الوسائل والاساليب الجديدة التى استحدثت مثل التخطيط والبحث تاهت وسط القديم وبدأت مسخرة لخدمته وفقدت بذلك قدرتها على التجديد .

وأما من حيث الكفاية البشرية - وهى أهم وأثمن أداة فى العملية الادارية والتعليمية - فالملاحظ ان ازدياد حجم التعليم فى جملة البلدان العربية قد صاحبه نمو فى العلاقة العاملة فى قطاع الادارة التعليمية . غير أن هذا النمو جاء مشوبا بثلاث نقائص حالت بينه وبين أن يكون عاملا ايجابيا فى الكفاية الادارية ، وبالتالى فى الكفاية التعليمية . وهذه النقائص هى : (١) اتجاه هذا النمو الى الناحية الكمية ، مما أدى الى تضخم أعداد الموظفين « الاداريين » والى الاخلال بنسبتهم فى هيكل العمالة التعليمية ، وبالتالى الى ارتفاع تكاليف العمل الادارى داخل ميزانيات التعليم ، (ب) تحويل أعداد لا يستهان بها من المعلمين غير المؤهلين أو الفاشلين الى وظائف ادارية تحت وهم أن من لا يصلح للتعليم يصلح لادارته ، (ج) عدم الاعتراف بالادارة مهنة لا يجوز الاشتغال بها الا بعد اعداد أو تدريب كاف .

وأخيرا ترسب فى الادارة التعليمية بعض القيم غير المرغوب فيها ، مثل « التأنى » أو « البطء » فى الحركة والتسلط والفردية والمنافسة البغيضة وإيثار العافية والتهرب من المسئولية والمحسوبية والالتزام بالقديم . وكلها قيم لا تعوق نمو العمل الادارى فحسب ، بل تتعارض كذلك مع وجوب كون التعليم بنية منتقاة ونموذجا فى العلاقات الانسانية .

بعد الادارات التعليمية

عن مجرى تطور علم الادارة والتكنولوجيا الادارية

وهكذا يتضح لنا وضع الادارة المتخلف داخل التعليم فى حركة نموه فى جملة البلدان العربية ، وهو وضع يزداد حدة وخطورة ، اذا قسناه بما جرى ويجرى للادارة كعلم وتفتية فى بلدان العالم من حولنا خلال السنوات الاخيرة كذلك . ومن هنا يظهر البعد الثانى للأزمة الادارية فى التعليم عندنا ، وهو بعد الادارات التعليمية العربية ، بدرجة ملحوظة ، عن مجرى التطور فى علوم الادارة والتكنولوجيا الادارية الجديدة ، وعدم افادتها من نتائج هذه العلوم وأدوات هذه التكنولوجيا فى تطوير نفسها .

لقد شهد القرن العشرون فى بدايته ميلاد علم الادارة ومحاولة اقامتها على أسس من الدراسة والبحث . وبدأ ذلك واضحا أول الامر فى مجال ادارة الاعمال ، ثم انتقل الى الادارة العامة وفروعها ، ومن بينها ادارة التعليم ، كما بدأ واضحا فى

المجال العسكرى الذى ندين له أصلا بكثير من المفاهيم والمصطلحات والاساليب الادارية . ولقد أدى وضع الادارة ، فى هذه المجالات وغيرها ، تحت مجهر الدراسة والبحث ، الى التعرف على طبيعتها ، والى التوصل الى كثير من الحقائق والمبادئ التى أسفرت ممارستها واعادة تمحيصها عن تطور العمل الادارى فى بعض بلدان العالم . وأصبح لزاما على كل مشغل بالادارة ، أو مرشح لها ، وبخاصة فى الوظائف القيادية والمناحية ، أن يلم بأطراف علمها الجديد ويهتدى به فى عمله على بصيرة . وغدا الادارى الكفو هو من يستمد سلطته من عمله أكثر من مركزه أو الصلاحيات التى تمنحها له القوانين واللوائح .

وخلال السنوات الاخيرة - منذ العقد السابع خاصة - بدأ البحث فى مجال الادارة يتحول من النظريات والمفاهيم والمبادئ الى التقنيات والاساليب والادوات ، وأخذ « علم الادارة » يفتح الطريق للتقنية « أو التكنولوجيا الادارية » . والمعروف أن الادارة كانت لها منذ نشأتها ثقافتها وأساليب عملها وأدواته غير أنه مع تطور نظرياتها ومفاهيمها وأسسها فى هذا القرن ، وفى العقود الأخيرة خاصة ، صارت لها تقنية جديدة ذات أساليب وأدوات جديدة .

ولقد أساء البعض فهم التكنولوجيا الادارية الجديدة فرادف بينها وبين استخدام الآلة ، وبخاصة الحاسبات الالكترونية ، فى العمل الادارى . لكن هذه التكنولوجيا ليست الا جانبا أو مظهرا واحدا من مظاهر التكنولوجيا الادارية ، أما الجانب الاساسى والمكون الرئيسى لها فهو « التكنولوجيا العقلية » التى تقوم على أصول التفكير العلمى والتحليل الموضوعى المنظم ، وتبر عن نفسها فى طرائق وأساليب وتقنيات جديدة تعين الادارى على اتخاذ القرار الرشيد واصدار الاحكام المعقنة والرؤية البصيرة للمستقبل والتنفيذ الدقيق الكفء للمشروعات ، وذلك بصرف النظر عن استخدامه أو عدم استخدامه للآلة .

ونظرا لما تقوم به « المعلومات » من دور حيوى فى التكنولوجيا الادارية الجديدة فقد تطورت أساليب وأدوات جمعها ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها واستخدامها ، وصارنا بذلك أمام نظم متقدمة للمعلومات تمثل هياكل تلك التكنولوجيا أو بناياتها القاعدية .

تلك أهم نتائج واضافات علم الادارة ، بطرفه المتقدم وهو التكنولوجيا الادارية ، خلال العشرين أو الثلاثين سنة الاخيرة . وواضح من عرضنا لها أن نظمنا الادارية فى التعليم بعيدة بأسسها وتكوينها وأدواتها عن الالمام بها والافادة منها ، مما يؤكد تخلفها عن ركب التطور . ويبدو أن البلدان العربية - فى جملتها - قد أغفلت فى سياساتها التعليمية خطوة هذا البعد فى أزماتها الادارية ، فلم تخطط لايفاد الاعداد الكائنية من أبنائها ، كما لم تنشئ معاهد أو أقساما فى كلياتها التربوية للتخصص فى مجال الادارة والتكنولوجيا الادارية .

عجز الادارات التعليمية القائمة عن اتمهيد للتطورات المنتظرة فى التعليم فى المستقبل

الى هنا نكون قد ناقشنا الاوضاع الادارية للتعليم فى البلدان العربية من خلال منظار الماضى ، ماضى الادارة التعليمية ، وماضى علم الادارة والتكنولوجيا الادارية ، وبخاصة خلال العشرين أو الثلاثين سنة الاخيرة . وهى أوضاع تعبر بالفعل عن أزمة ادارية (لكن قمة الأزمة تظهر عندما نرى هذه الاوضاع من منظور المستقبل واحتمالاته ومطالبه . ذلك ان الادارة التعليمية بأوضاعها الراهنة - وان كانت محصلة ماضيها - مدخن أو عامل رئيسى فى صنع المستقبل التعليمى وتحديدده . وبقدر تقدمها وتخلفها الآن يكون تقدم أو تخلف المستقبل بدرجة كبيرة . كما أنه بقدر الآمال المعقودة على المستقبل يكون الحكم على الادارة القائمة بأنها قادرة أو قاصرة ، وتتضاعف ضرورة تطويرها اذا لزم ذلك . ومن هنا تبدو - مرة أخرى - أمثلة الاستراتيجيات التى تدعو الى أولوية تطوير الادارة التعليمية عند كل تطوير للتعليم) .

ان التعليم فى جملة البلدان العربية - مع كل ما حققه من انجازات خلال العشرين أو الثلاثين سنة الماضية - مازال ينتظر الكثير خلال العشرين أو الثلاثين سنة القادمة ، وهذا الذى ينتظره هو بكل المقاييس أعظم وأهم من كل ما أنجز بالفعل .

- فقرابة نصف أطفال الامة العربية بين السادسة والثانية عشرة مازالوا خارج المدرسة الابتدائية ، ومن المفروض أن يستوعبهم هذا المستوى من التعليم خلال السنوات الخمس أو العشر القادمة .

- وثلثا شباب هذه الامة أو يزيد ممن هم بين الثالثة عشرة والخامسة عشرة مازالوا خارج التعليم المتوسط أو الاعدادى الذى تتجه سياسات التعليم فى البلدان العربية الى مد الالتزام اليه وادخاله ضمن مرحلة التعليم الاساسى .

وكل هذا فضلا عما يستجد من أعداد فى فئات العمر المذكورة بسبب النمو الطبيعى المتوقع للسكان (٣٪ سنويا) .

- والتعليم الثانوى وكذلك التعليم العالى بأنواعها المختلفة سوف يتضاعف حجمهما بسبب زيادة الطلب الاجتماعى عليهما من ناحية ، ونمو احتياجات البلدان العربية من العمالة الماهرة من ناحية أخرى .

- ثم أن حوالى ٧٠٪ من مجموع الكبار (من سن ١٥ فأكثر) فى الوطن العربى مازالوا أميين ، والمأمول أن تستقبل الامة العربية القرن الحادى والعشرين وهى أمة متعلمة .

- وفضلا عن ذلك فإن ملايين الكبار المتعلمين فى حاجة الى مزيد من التربية واعدة التربية ليكونوا أقدر على مواجهة الحياة المتغيرة والاسهام فى توجيهها .

- ومعنى ما تقدم ان صناعة التعليم فى البلدان العربية سوف تتضاعف حجما و ضخامة ، ومع هذه الزيادة سوف تتضاعف أعداد المعلمين وأعداد المؤسسات التعليمية وميزانيات التعليم . ومعناه أيضا ان التعليم سوف ينمو بمعدلات سرعة قياسية لم تكن مألوفة له من قبل .

- وفى الوقت نفسه ينتظر التعليم فى جملة البلدان العربية ، بسبب حاجته الى تحسين نوعيته ورفع مستوى جودته وزيادة فاعليته وكفايته أن يشهد فى هذا المجال جهودا جادة وكبيرة تتجاوز محتوى التعليم ووسائله وأدواته وأهدافه ، فتمتد الى بيئات التلاميذ وأوساطهم الاجتماعية لتسهم مساهمة مباشرة فى تطويرها ، كما تمتد الى علاقة التعليم بالمجتمع ككل وبمطالب التنمية الاقتصادية الاجتماعية السياسية فيه . ومن أجل هذا ينتظر أن يزداد تلاؤم التعليم مع الحياة وتتسع دائرة اتصاله ونشاطه فى المجتمع وتتكامل جهوده مع جهود المؤسسات الأخرى فى سد احتياجات المجتمع الاقتصادية وفى تطوير الحياة .

- ومن المنتظر - بل من المرجح - أن يتجاوز تطور التعليم فى البلدان العربية خلال العشرين أو الثلاثين سنة القادمة مرحلة التحسين والتجويد ، ليدخل « عصر الاستحداث والتجديد » الذى بدأت نذره بالقول والفعل فى عدد من البلدان العربية ، وفى كثير من بلدان العالم .

وهنا يجد التعليم نفسه أمام رؤى ومفاهيم واتجاهات جديدة سوف يؤدي تبنيها الى انعطافه فى مسيرته والى تغير أساسى شامل فى طبيعته . ومن هنا تكون الثورة التربوية المحتملة فى تاريخ المستقبل القريب للبلدان العربية . ويبدو لنا الآن من الجديد فى هذه الرؤى والمفاهيم والاتجاهات : « التربية المستديمة » و « المدرسة بدون أسوار » و « الجامعات المفتوحة » و « اللامدرسية » و « التعليم عن طريق وسائط الاتصال الجماهيرى » و « التعليم المتعدد الوسائط » . ومع هذا الجديد ظهرت تقنيات جديدة كثيرة ، بعضها آلى (الكترونى) ، وبعضها عقلى ، وكلها قابلة للنمو والتطور خلال الجيل القادم .

هذا بعض ما ينتظره التعليم فى بلداننا العربية فى المستقبل القريب خلال العشرين أو الثلاثين سنة القادمة ، وهو كما قدمنا أضخم وأهم من كل ما تحقق له خلال العشرين أو الثلاثين سنة الماضية . لكن ليس كل ما ينتظره التعليم يدركه . فهناك قوى وعوامل كثيرة داخل التعليم وخارجه تقف على الطريق تعوق وتيسر ، تشد الى الوراء وتدفع الى أمام . والادارة التعليمية من أهم هذه القوى والعوامل . وهى بأوضاعها الراهنة لا تدعو للتفاؤل ، وإذا استمرت هذه الاوضاع فى المستقبل حتى مع بعض التحسين فمن المحتمل أن يجمض التعليم ما ينتظر ، هذا اذا صح أنه سيكون قادرا بالفعل على حمل الجديد . اذا الحقيقة أن الثورة التربوية لا تلدها الا ثورة ادارية فى التعليم .

ضرورة النظرة الكلية الى الأزمة الادارية فى التعليم ضمن اطار الادارة العامة والنظم السياسية الاجتماعية الاقتصادية للبلدان العربية

وتبقى حقيقة أخيرة ينبغي الالتفات اليها ، حتى لا نحمل الادارة التعليمية أكثر مما نعدر هي موضوعيا عليه . ذلك أن هذه الادارة لا تقوم بذاتها ولا تحمل وزر نفسها بمفردها ، وبالتالي لا تعتبر وحدها مسئولة عن نجاح التعليم أو فشله . أن الادارة التعليمية جزء من كل ، و « نظام فرع » من نظام أب هو الادارة العامة ، ثم « النظام السياسى الادارى » ثم « النظام الاجتماعى الاقتصادى » . والمعروف فى علم « علم النظام » أن « الجزء » أو « النظام الفرع » مرتبط عضويا فى خصائصه وقوته وحركته « بالكل » الذى ينتمى اليه . ومن ثم فإن أزمة الادارة التعليمية فى البلدان العربية تأخذ وزنها الحقيقى وتصبح فى فلكها الصحيح اذا نحن وضعناها فى اطار « نظام الادارة العامة » و « النظام السياسى - الادارى » و « النظام الاجتماعى - الاقتصادى » . بكل ما تحويه هذه النظم من مصالح ، واتجاهات ، وهياكل سلطة ، ومراكز قوة ، وقيم وأيديولوجيات ، وطوبائيات ، فضلا عما تملكه من امكانات فى تلك البلدان .

والوضع الادارى فى التعليم ، وهو الوضع الذى سلف ذكره ، إنما هو نتيجة عوامل متشابكة متداخلة محلية وخارجية ، ليس هنا مجال تحديدها ، بيد أنه ينبغي الإشارة الى استراتيجيات التنمية الادارية التى أدت دورا بالغ الأهمية فى خلق هذا الوضع واستمراره .

نقد ظهر مصطلح الاستراتيجية مؤخرا جدا فى الكتابات التربوية العربية ، ومع هذا فقد كانت تنمية التعليم تمارس دائما استراتيجيا ما منذ أن أصبح التعليم موضع اهتمام الناس والدولة فى المنطقة ، أما الحقائق التالية ، التى أمكن استنباطها من الحركة التعليمية العربية خلال السنوات العشرين أو الثلاثين الأخيرة ، فنستطيع اعتبارها الخطوط الارشادية التوجيهية الرئيسية لاستراتيجيات التنمية التعليمية التى ظلت سائدة حتى سنوات قليلة مضت فى معظم البلاد العربية .

قلما حظى الاصلاح الادارى بأولوية فى برامج التنمية التعليمية ، بل كان هو الذى يضحى به من أجل جوانب أخرى من التنمية التعليمية ، وبخاصة توسيع النظم والاجهزة التعليمية مع ازدياد حاجتها للتمويل من الدولة .

- كان الاصلاح الادارى فى التعليم يتم تناوله غالبا فى معزل عن « النظام الشامل » الذى تنتمى اليه الادارة التعليمية ، وهو الادارة العامة ومجمل الاساس الحكو .

- كان الاصلاح الادارى فى التعليم - كما فى النشاطات العامة الأخرى - يعتبر هو مسئولية الادارة العليا . أما اشتراك الجمهور ومساهمة المعلم فى ذلك الاصلاح فكان نصيبهما الاهمال عادة .

- كان السبيل السائد للإصلاح الإداري في التعليم مفتتا في معظم الأحيان ، وكان نناول التفاصيل الصغيرة أو الجوانب الضيقة من العملية الإدارية يجري بلا نظرة شاملة للموقف كله .

- كان الهم الأكبر في الإصلاح الإداري هو « ميكانيكات » الإدارة ، أما العناصر البشرية وبخاصة تدريبهم في الإدارة ومفهوم الأطار العام للعمل فكانت اعتبارات ثانوية .

- كان الإصلاح الإداري في التعليم يبنى في معظم الأحوال على الاحساس العام ، بدلا من المعرفة العلمية والطرق الخاصة .

- كان الإصلاح الإداري في التعليم يتركز حول الحاضر بدلا من الاتجاه نحو المستقبل . أي أنه كان يدور حول المشكلات القائمة المتصلة بعمل النظام التعليمي بدلا من الرؤية المستقبلية للتعليم التي تتضمن أفكارا ومفاهيم جديدة مثل : التعليم مدى الحياة ، والتعليم لحياة عريضة ، ونظم التعليم المفتوح ، الخ .

- كان الإصلاح الإداري شيئا لا بد منه وشرطا ضروريا لإصدار قانون أو أمر لازم لمراجعة أو تنقيح هذا الجانب أو ذاك من جوانب الإدارة . أما تخطيط الإصلاح الإداري ووضع مخططات الإصلاح موضع التنفيذ خلال فترة زمنية محددة وواضحة المعالم فكانت أمورا نادرة في ذلك الحين .

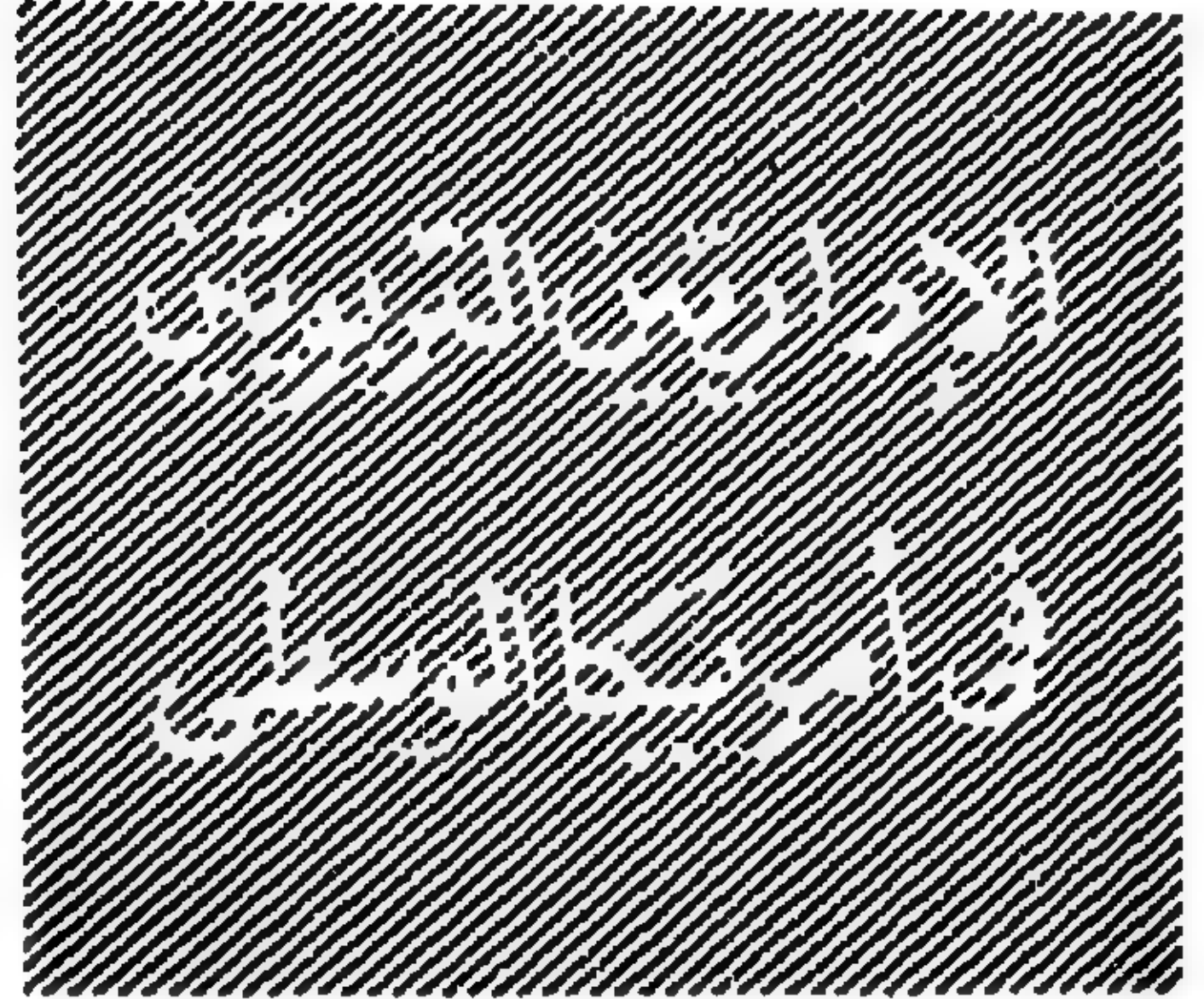
ويتضح من الخطوط الإرشادية التوجيهية التي سلف ذكرها أن الأمر يتطلب استراتيجية جديدة تتخذ الاتجاه المضاد إذا لزم أن يتغير بحسب الوضع الإداري في التعليم بالمنطقة العربية . ومن حسن الطالع أن بعض البلاد العربية قد وضعت أقسامها فعلا على مسالك جديدة ووجهت معظم البلاد العربية انتباهها - عن طريق المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اليكسو) - نحو وضع استراتيجيات لتطوير التعليم ، وفي هذه الاستراتيجية يمكن إيلاء الإصلاح الإداري ما هو جدير به من دور بارز .

وعلى أي حال يجب أن يكون موضع التخطيط الفعلي في الاستراتيجية الجديدة للإصلاح الإداري موضعاً مشهوداً . فالحاجة ماسة بشدة لخطة خمس سنوات أو عشر سنوات - حسب الأحوال - للإصلاح الإداري في كل بلد عربي بغية تخطي التخلف الإداري . وفي الخطة ينبغي تركيز الاهتمام على الرؤية الجديدة لإدارة المستقبل وإمكان تحقيقها بدلا من تركيزه على تحسين تفاصيل الإدارة الراهنة .

تدريب

الكاتبة : چين فرانسوا بيريند

خبرة في تحليل النظم وفي تطبيق التقنيات الادارية الحديثة في خطط التنمية ، وكانت خيرة لليونسكو في التخطيط التربوي في كل من أندونيسيا والجزائر والبرازيل . وهي المسئولة الآن عن مشروع برنامج الأمم المتحدة واليونسكو لتطوير الأنظمة التعليمية في أمريكا الوسطى . ولها عدة مقالات .



بعض معالم الإدارة التربوية في أمريكا الوسطى

ان مفهوم المدير في أمريكا الوسطى مفهوم عام وواسع جدا بالنسبة للمهتمين بهذا الموضوع (غير الاكاديميين) ، ولكنه مفهوم ضيق جدا فيما يتعلق بواجباتهم وبحشدهم . ان المديرين يحشدون من بين المدرسين ، وليس هناك في الغالب مصدر لهم غير ذلك . ولذلك فان المدير ليس له في هذه البلاد اعداد خاص . ان المديرين والمدرسين ينتمون الى نوعية مهنية واحدة ، وتتشابه خبراتهم وتعليمهم . والانتقال من التدريس الى الإدارة يعتبر في الحقيقة ترقية يستحقها من يقوم بالتدريس خير قيام .

أما فيما يتعلق بالواجبات الفعلية للمديرين فان الفكرة السائدة هي الاشراف على الأنشطة التعليمية وتوجيهها ، وكذلك الاشراف على النظام التعليمي وتوجيهه . وهي فكرة بيروقراطية نوعا ما في نظرتها ، وبعيدة عن مفهوم المشاركة في الإدارة التعليمية . فمن ناحية تعكس هذه الفكرة والوظائف المتصلة بها (من مشرف ومدير لوحدة تعليمية ومديرين مركزيين) اتجاهها روتينيا داخل وزارات التربية (التي يتكون ما يتراوح بين ٨٠ في المئة و ٩٠ في المئة من ميزانيتها من النفقات الجارية) والتي تضم من الاجراءات البيروقراطية المعوقة أقل مما تضم الاقسام الاخرى ، ومن

عناصر الإدارة القوية الجريئة أقل مما تضم الشركات والمشروعات الخاصة ، وتعكس من ناحية أخرى الطريقة العملية التي تحصل بها الإدارة على رجالها ، والأهمية السياسية الكبرى التي تعطيها ست دول في أمريكا الوسطى لواجبات رجال الإدارة (من حيث التعيين والترقية والنقل الخ) .

وعلى هذا نشأ تقليد في الإدارة التربوية في أمريكا الوسطى يتميز بخضوع متطلبات هذه الإدارة للفكرة العامة عن سلك التدريس ، كما يتميز بضعف الاتصال فيما بين الإدارة التربوية والعالم الخارجي . وهذا الضعف في الاتصال يؤدي إلى عدم التكامل والتنسيق بين خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية وخطط التنمية التربوية ، كما يتميز بضالة استخدام التقنيات والطرق الإدارية المستخدمة في المشروعات الكبيرة في المؤسسات التي تساويها في الحجم .

واستجابة للضغوط المتزايدة الواقعة على التربية من قبل الظروف الاجتماعية والاقتصادية (مثل التخلف والبطالة والهجرة إلى المدن الخ) فإن أقطار أمريكا الوسطى قامت بعدة مشروعات إصلاحية لنظمها التربوية لكي توفر لها قدرة التربية على التكيف الجيد للمطالب والاحتياجات الاجتماعية . وقد شملت هذه الإصلاحات تنظيم التدريس ، ومحتوى المناهج ، والتدريب الأكاديمي للمعلمين . كما شمل - في السنتين الأخيرتين - إنشاء برامج خارج المدرسة لتنمية الوعي والتدريب المهني أو كليهما . وقد صحب مثل هذه الإصلاحات اهتمام من جانب المسؤولين عن التربية بإدخال تغييرات على الجهاز الإداري في ثلاثة محاور رئيسية :

الأول : إدخال تغييرات في البناء العضوي لمحاولة تجميع أكثر منطقتي المؤسسات الأساسية ، وتطبيق وتوجيه الخدمات المركزية ، أما بنقل التركيز من إدارة مستقلة منفصلة للمستويات التعليمية (ابتدائية ، ثانوية ، الخ) إلى تجميع المسؤوليات طبقا للعناصر الوظيفية للعملية التربوية (الموظفون والفنيون ، والتربويون ، والتكنولوجيا ، والمباني ، الخ) ، وأما بجعل وظائف العملية التربوية من مسئولية الجهاز الإشرافي المركزي .

الثاني : إدخال عدد من التقنيات الإدارية التي يقصد بها تبرير الإدارة وجعلها معقولة ، وخاصة الميزانية ، كما يقصد بها تنشيط الاتصال ، وخاصة من المستوى المركزي إلى القاعدة .

الثالث ، بذل جهود متزايدة لتدريب المديرين التربويين ، وقد نبعت هذه الجهود عن وعي المسؤولين عن التربية بالعجز الموجود في المديرين التربويين التقليديين . وكانت النتيجة المباشرة لذلك تأسيس أجهزة خاصة بتدريب الإداريين التربويين منصفها فيما بعد . غير أن هذه الجهود تميزت بخصائص معينة ينبغي توضيحها قبل أن نقوم بوصف هذه المؤسسات نفسها . وبين هذه الخصائص ما يلي :

كان نموذج التدريب الوظيفي للمديرين يسير وفق النمط التقليدي في ثلاثة مستويات : نظار المدارس ، والمدرسين ، والمديرين المركزيين (كل الوظائف مجتمعة) .

فالمديرون كانوا يؤخذون جميعا من المدرسين ، ودراسة قصيرة للادارات المركزية في أمريكا الوسطى سوف تبين أن نسبة صغيرة جدا من الموظفين الفنيين أو الإداريين لها خلفية أخرى (كالهندسة أو الاقتصاد أو القانون الخ) ، أو لها في حالة المدرسين تدريب اضافى على مستوى جامعى .

والانتقال من وظائف التدريس الى الوظائف الادارية خاضع لمعايير متصلة بفكرة الترقية على أساس الجودة في التدريس أكثر مما هي متصلة بصلاحية المرشح لوظيفته الجديدة . وسوف يتبين من الشكل رقم ١ انه لم تحدث ترقية من خارج التدريس ، وان فرص اختصار الطريق فرص قليلة . والاكثر من ذلك ان الترقية من سلم وظيفى الى آخر تتم اما بطريقة آلية خالصة (السن والاقدمية) أو بطريقة شخصية يقوم فيها العامل السياسى بدور هام .

الوضع الراهن لتدريب المديرين التربويين

الصورة العامة لتدريب المديرين التربويين في أمريكا الوسطى هي أن هذا التدريب يسير أساسا على نمط الخصائص السابقة لموظفى الادارة التربوية وتشكيلات وظائفهم . ويتكون هذا التدريب من مجرد مقررات مع عدم محاولة تجريب صورة أخرى أو نموذج آخر من نماذج التدريب . وهناك عدة مؤسسات تقدم هذا التدريب في أمريكا الوسطى (انظر الجدول رقم ١) .

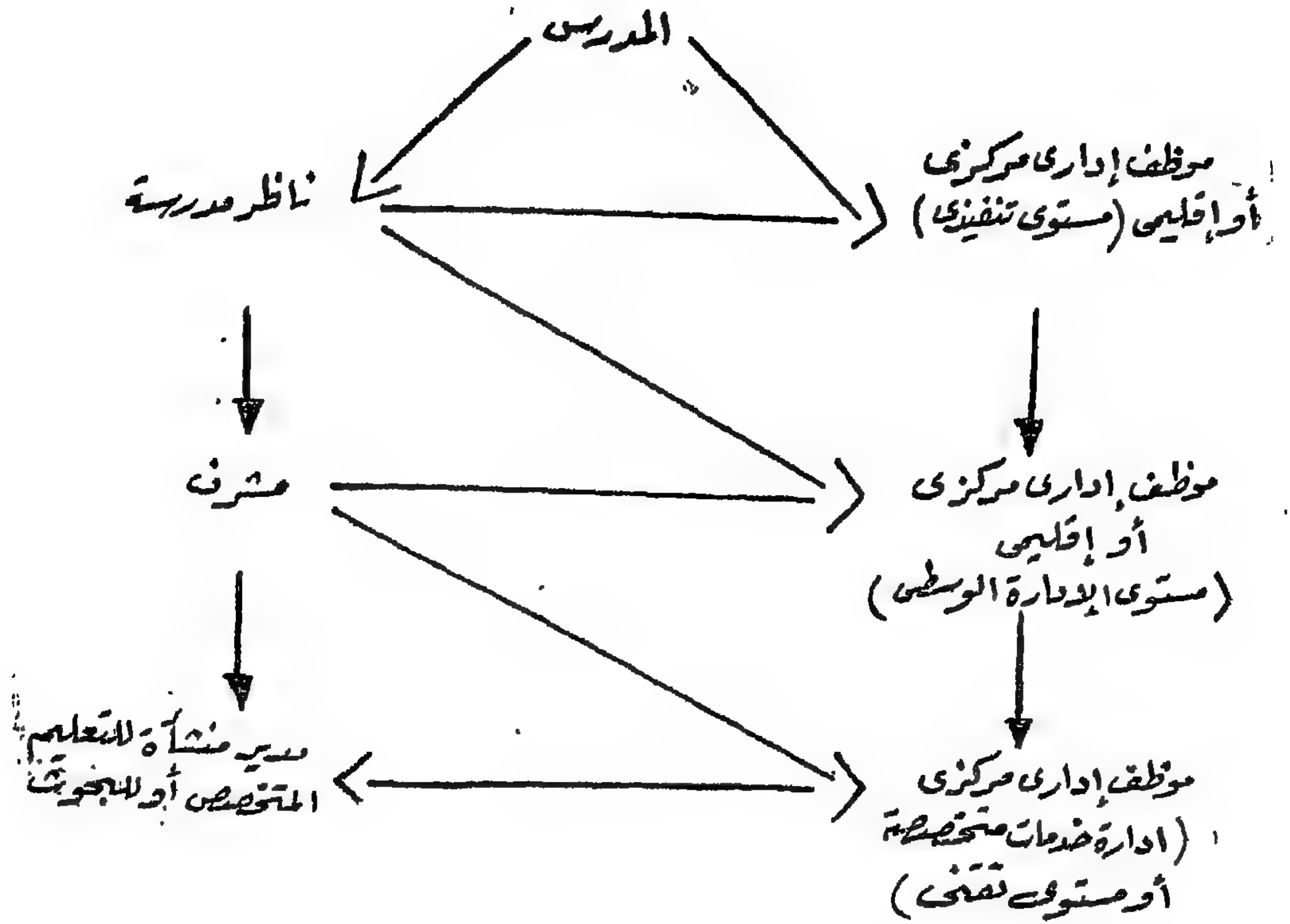
ومن هذه الصورة العامة يلاحظ المرء أن تدريب الموظفين الإداريين انما هو فى يد المؤسسات التى تقوم بتدريب المدرسين ، ولا يكاد يخرج عنها الا فى حالة وحيدة هي المعهد المركزى الأمريكى للإشراف والإدارة التربويين . وينبغى أن نؤكد هنا أن هذه الحقيقة البسيطة تعنى أن مثل هذا التدريب يعتمد اعتمادا كبيرا على العمليات والإجراءات التقليدية فى مجال الادارة .

وأكثر من ذلك ان هذا التدريب لا يخضع فى كثير من الحالات لوزارة التربية ، وانما يخضع لجامعات لها استقلالها الذاتى ، الامر الذى يميل الى قطع صلة هذا التدريب بالجوانب الأخرى من التخطيط وتطبيق الادارة التربوية .

وزيادة على ذلك ، فان هناك مقررات عادية مستقرة وثابتة فى العلوم التربوية أو للحصول على درجة الماجستير فى هذه العلوم ، وذلك فيما يتعلق بالحاجة لتدريب خاص للموظفين والفنيين والإداريين فى مراكز الخدمة الرئيسية لكى يقوموا بوظائفهم فى مجال التخطيط والتقويم والميزانية ، أو يقدموا الاستشارات فى مجال تطوير المناهج وتكنولوجيا التعليم .

تقويم وتطلع

هناك العديد من الملاحظات الايجابية التى تنبثق من الصورة العامة لتدريب الإداريين فى أمريكا الوسطى ، والتى تحدت فى الفقرات السابقة .



الشكل رقم (١) الترقية من المناصب التعليمية إلى الإدارية

فهناك اتجاه متزايد ملحوظ نحو مفهوم جديد للمدير التربوي يميل إلى الناحية المهنية أكثر من ميله إلى الناحية الإدارية . وقد انعكس هذا الاتجاه في المحاولات التي اتجهت لإصلاح هياكل الوزارات في ست دول من أمريكا الوسطى . كما أدى هذا الاتجاه إلى تقديم برامج تدريبية وتأهيلية - ولو على أساس المحاولة - للمديرين تحقق متطلبات الإصلاح ، أو متطلبات خطط التنمية التربوية . ومن الأمثلة على ذلك ما يجري في السلفادور و هندوراس من برامج للموجهين ونظار المدارس ، وما يجري في المعهد السابق الذكر الذي يقوم بمشروع إعداد التقنيين والمديرين على مستوى إقليمي أو مركزي .

وهناك وعى أكثر وضوحاً يمكن ملاحظته بين الموجهين ونظار المدارس الذين درسوا بهذه المعاهد أو تخرجوا فيها . وهو وعى بالحاجة إلى أن يعرفوا ويألفوا البيئة التربوية . وقد انعكس ذلك في اتجاهاتهم المهنية كما في مدارس الانتاج في بنما أو مدارس الريفية الاستطلاعية في هندوراس .

المحور رقم (١)

مناهج أمريكا الوسطى التي تقدم مقررات دراسية لتدريب المديرين التربويين

بنمسا	نيكاراجوا	هندوراس	جواتيمالا	السلفادور	كوستاريكا	نظام المدارس الابتدائية (١)
معهد أمريكا الوسطى للإدارة والإشراف التربوي (سنة واحدة)	مدرسة المعلمين العليا (سنة ونصف) الإدارة الوطنية للمكثبات المدرسية (شهران)	مدرسة المعلمين العليا (سنة ونصف) الإدارة الوطنية للمكثبات المدرسية (شهران)	مدرسة المعلمين العليا (سنة ونصف) الإدارة الوطنية للمكثبات المدرسية (شهران)	مدرسة المعلمين العليا (سنة ونصف) الإدارة الوطنية للمكثبات المدرسية (شهران)	مدرسة المعلمين العليا (سنة ونصف) الإدارة الوطنية للمكثبات المدرسية (شهران)	مدرسة المعلمين العليا (سنة ونصف) الإدارة الوطنية للمكثبات المدرسية (شهران)

الوجهون	الجامعة الأهلية	مدرسة المعلمين العليا (سنتان ونصف) والإشراف التربوي (سنة واحدة) المعهد المذكور	الجامعة الأهلية المستقلة الوسطى للإدارة (سنتان ونصف) والإشراف التربوي (سنة واحدة) المعهد المذكور	معهد أمريكا الوسطى للإدارة (سنة واحدة) المعهد المذكور
المديرون عموما	الجامعة الأهلية (سنتان) جامعة كوستاريكا (خمس سنوات)	جامعة رافائيل لانديفا (سنتان) (مشروع)	الجامعة الأهلية (سنتان) جامعة كوستاريكا (خمس سنوات)	معهد أمريكا الوسطى للإدارة (سنة واحدة) المعهد المذكور

(١) لا يوجد تدريب منظم عام لعمداء الكليات ، وهذا راجع الى وجود عدد كبير من المؤسسات الخاصة على هذا المستوى . وأكثر من ذلك أن الصلة بين تدريب رئيس مركز تربوي وبين مستوى تربوي (ابتدائي ، ثانوي ، بعد الثانوي) خير مثال يوضح الأهمية القليلة التي توجه للمطلوبات الخاصة بوظيفة المعهد .

(٢) تحسب مدة الدراسة على أساس المستوى العام الذي يلتحق به المدارس ، وهو عادة مستوى مدرس ابتدائي مؤهل ، ويقابل تسع سنوات من الدراسة قبل دخولي كلية المعلمين .

وفيما يعنى المديرين المركزيين ظهرت هناك بداية لتمييز أكثر وضوحاً بالنسبة للاتجاهات المهنية - بين الفنى التربوى وغير الفنى التربوى والفنى الادارى كما أن هناك اهتماماً واضحاً بالتدريب وترغيب الموظفين فى العمل الادارى التربوى .

غير ان هناك هذه الجوانب الايجابية من الصورة العامة لتدريب المديرين التربويين فى أمريكا الوسطى لا تستطيع أن تخفى بعض المشكلات الاساسية التى تحدث فى النتائج التى خلصت اليها مجموعة العمل المكونة من ممثلى ست دول من أمريكا الوسطى ، وهذه المشكلات هى :

نقص الموظفين المؤهلين أو المديرين أو الاختصاصيين اللازمين للعمل بالمستويات أو الاقسام المختلفة بالنظام التربوى الرسمى .

نقص الموظفين المديرين اللازمين لادارة التربية غير الرسمية .
تبدد الجهود التى تبذل فى معظم هذه الاقطار من أجل زيادة التأهيل والتدريب والتخصص بالنسبة للمديرين ، وتنعكس هذه المشكلة فى عدم وجود تخطيط موحد لتدريب هؤلاء المديرين .

نقص الحوافز والمرتبات المغرية التى تشجع موظفى الادارة التربوية على الالتحاق ببرامج التدريب أو برامج زيادة التدريب .

كون المديرين التربويين يؤخذون ويحشدون من مصدر واحد هو المدرسون ثم العلاقة الضعيفة بين هذا المصدر وبين عملية تدريب هؤلاء المديرين .

نقص التعرف على المؤهلين بالخارج للعمل الادارى التربوى ونقص الافادة منهم .
سيادة نوع من التدريب للمديرين التربويين غير كاف فى نوعيته وغير قادر على مواجهة متطلبات الظروف الاجتماعية والتربوية الفعلية .

قلة المفاهيم الادارية الواضحة المحددة القادرة على التكيف لظروف كل قطر وعلى تحديد وظائف ومسئوليات الادارة التربوية وانعكاسات ذلك على التغير التربوى والاجتماعى .

وجود نوع من النمطية لدى المديرين التربويين ، وهى نمطية لا تلائم المتطلبات الجديدة للأنظمة التعليمية الموجودة بالمنطقة .

يتم التدريب بواسطة مقررات دراسية شكلية دون أن يوجد هناك ما يضمن محاولة تطبيق طرق أخرى .

وفى ضوء الاحتياجات الناتجة من هذه المشكلات رأت مجموعة العمل ضرورة البدء مباشرة بالأنشطة التالية :

دراسة احتياجات كل قطر فى مختلف مستويات الموظفين غير الاكاديميين العاملين

بالادارة التربوية ، وذلك طبقا لمتطلبات الاصلاحات الادارية الكاملة او المخططة وعلى أساس الخطة الموضوعية (موظفو الادارة فى مختلف المستويات ، الموظفون الفنيون فى التربية ، الموظفون فى الميادين الفنية والادارية المختلفة .

وسوف تركز مثل هذه الدراسة على ما يأتى :

الخصائص المهنية لكل طائفة من الموظفين ، نوعية متطلبات كل طائفة ، احتياجات كل طائفة من حيث مصادر حشدها وتدريبها .

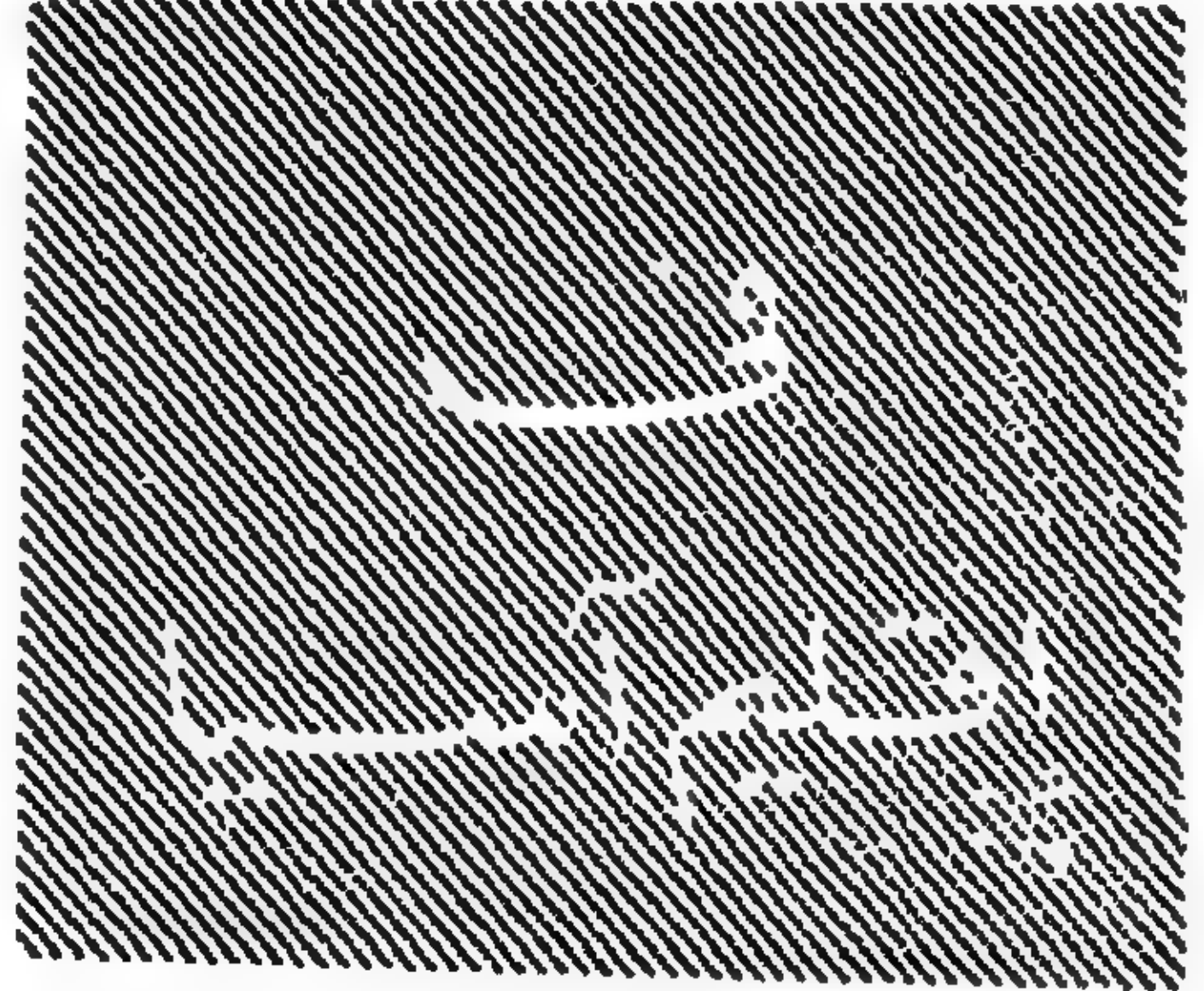
ولا بد فى كل قطر من اعداد خطط قصيرة المدى ومتوسطة لتدريب الموظفين الاداريين اللازمين . وسوف نحدد مثل هذه الخطط طرقا للتدريب جديدة بحيث تكون أسرع وأقل تكلفة ، وبحيث تأخذ فى اعتبارها الامكانيات المتاحة التى تقدمها أجهزة التدريب فى المنطقة . وتحقيقا لهذا الغرض نوصى بإنشاء وحدة متخصصة فى كل قطر تكون مسئوليتها تخطيط وتنسيق عمليات التدريب للموظفين الاداريين والفنيين اللازمين للادارة التربوية . وسوف تكون هذه الوحدة مسئولة كذلك عن تنسيق دراسة لمتطلبات خطة التدريب وتحديثها ، ومتطلبات وسائل تنفيذها . ولا بد من تعاون هذه الوحدات فيما بينها فى ظل برنامج دائم لتبادل الوثائق والمعلومات الخاصة بتدريب المديرين التربويين ، وسوف تجد هذه الوحدات التعاون الفنى من مشروع « شبكة العمل » الموجود فى المنطقة ومن برامج المساعدة التقنية والمالية بها كذلك .

ومن الضرورى تنظيم حلقات مناقشة وورش لتدريب رؤساء الوحدات التعليمية ، ويحضرها المسئولون عن برنامج تدريب مثل هؤلاء الموظفين ، وسوف يكون معهد أمريكا الوسطى للادارة والاشراف التربويين مسئولا عن اعداد هذه الحلقات والورش وتنفيذها ، بموافقة من وزارة التربية فى كل قطر . وسوف يفيد هذا المعهد من التعاون الفنى الذى سيتلقاه من مشروع « شبكة العمل » .

ولذلك فإن الهدف هو استغلال الجهود المشتركة التى تبذلها الاقطار الستة ، ومقارنة النتائج الجزئية وحل مشكلات الطريقة ، وبالتالي تحسين قدرة كل قطر على أن يتغلب على مشكلاته الخاصة به والمتعلقة بالاصلاح الادارى .

المترجم : الدكتور ابراهيم الشافعى

إدارة التعليم



الكاتبان : راجا روى سنغ

و.ا.و.ب. چوروجيه

راجا روى سنغ (الهند) من رجال التعليم ، مدير مكتب اليونسكو الاقليمي للتعليم في آسيا (بانكوك) ، عمل من قبل مدير التعليم بولاية بوتار راديش ثم سكرتيرا مشاركا لوزارة التعليم الاتحادية في نيودلهي .
و.ا.و.ب. چوروجيه (سرى لانكا) اخصائى فى التخطيط التربوى والادارة التعليمية بمكتب اليونسكو الاقليمي للتعليم فى آسيا (بانكوك) .

تتميز الأنظمة التعليمية فى مختلف بلدان الاقليم الآسيوى بالتنوع الكبير فى أنمطة تركيباتها الادارية التى كانت هى السبب الرئيسى فى عدم مواكبة هذه الأنظمة للتغيرات الحديثة وفشلها فى اللحاق بديناميات الاحتياجات التعليمية المتغيرة .

وهناك كثير من العلامات التى توضح قصور البنيات الادارية فى تركيبها الحالى ، ويتمثل ذلك فى التفاوت الكبير فى الفاعلية بين الخطط والانجازات ، وانعدام الاتصال بين عمليات وضع السياسات والجهاز التنفيذى ، وعدم المقدرة على التجاوب مع المهام الجديدة ، دون أن يتسبب ذلك فى الشعور بأى ضيق أو معاناة ، هذا الى جانب الاستغراق الشديد فى الاجراءات الروتينية على حساب أهداف العمل .

غير أن الجهاز الادارى للتعليم فى معظم دول الاقليم ليس حديثا ، وانما تمتد جذوره الى أزمنة بعيدة . ففى بعض هذه الدول نجد ان ادارات أو وزارات التعليم قد أنشئت منذ أكثر من مئة عام ، بل ان كثيرا منها يرجع تاريخ انشائه الى أربعة عقود

يطلق لفظ « اقليم آسيا » على المنطقة التى يشرف على خدمتها مكتب اليونسكو الاقليمي للتعليم فى آسيا ، وخاصة : أفغانستان - بنجلاديش - بورما - جمهورية الصين الشعبية - الهند - أندونيسيا - ايران - اليابان - جمهورية خمير - جمهورية كوريا - لاوس - ماليزيا - منغوليا - نيبال - باكستان - الفلبين - سنغافورة - سرى لانكا - تايلاند - جمهورية فيتنام الاشتراكية .
نشرت هذه المقالة فى نشرة مكتب اليونسكو الاقليمي للتعليم فى آسيا يونيو ١٩٧٤ . وتنشر هنا بتصريح من الكاتبين .

أو خمسة على الأقل . ولذلك فإن الصعاب التي تواجهها الآن لا يمكن أن ينسب وجوتهم الى ما تعانيه من مشاق تلك النظم والأجهزة المنشأة حديثا ، بل ان معظم أسبابها يرجع الى أن هذه التركيبات الادارية متصلة في حلقة حملها اليينا الماضي .

وفي آسيا كما هو الحال في أى بقعة من العالم كانت المؤسسات التعليمية أسبق في الوجود من أى ادارة للتعليم على أى شكل من الاشكال بزمان طويل . وينطبق هنا أيضا على ان التركيبات الادارية القديمة كانت تعنى بصيانة عدد قليل من المؤسسات التعليمية أو كانت تضيف اليها أعدادا أخرى تدريجا مكررة الأنمطة نفسها ، وكان مجال المهام الادارية محدودا وأهدافها هي ، على وجه التحديد ، الاضطلاع بمهام الصيانة واستنباب الاستقرار . وحينما كانت تطرأ تغيرات كانت تحدث بمقدار طفيف ، وكان تكيف التنظيم الادارى معها يتم بقدر محدود أيضا .

وقد شهدت العقود اخيرة وقوع تغيرات أكثر عمقا في سماتها وفي مجال حدوثها . وتأثرت بجميع جوانب الحياة الفردية والمجتمعية من النواحي الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، وأثرت فيها بدورها . وانعكست هذه التغيرات على التعليم محددة بذلك المهام المطلوبة منه التي تستلزم انشاء أجهزة ادارية جديدة . ويدل استمرار الجهود التي تبذل في مختلف الانظمة الادارية والتنظيمية في دول الاقنيم ، وان تفاوتت درجاتها ، على مدى نجاح التنظيم التعليمي في تحقيق بعض التجاوب والانسجام مع الاهداف والاغراض التي يرجى أن يحققها التعليم في عالم متغير .

نمو الحجم

لعل أهم الملامح البارزة في التطوير التعليمي في جميع بلدان آسيا هو النمو المطرد في حجم الجهاز التعليمي متمثلا على عدد المؤسسات ، والعاملين ، والخدمات ، الخ . ويبين هذا النمو صفتين مميزتين فيما يتعلق بما يتضمنه النمو من أجل التنظيم ومعناه . فنجد أولا ان النمو قد حدث دفعة واحدة في مدة زمنية قصيرة الى حد ما (عشر سنوات أو نحو ذلك) وبذلك لم تسنح الفرصة لاجداث التغيرات التنظيمية الضرورية . ونجد ثانيا ان حجم النمو كان كبيرا بالدرجة التي لم يمكن معها تحويل التوسع الكمي الى تغير كيفي .

وأدى التوسع في التعليم ، في معظم الدول ، الى توزيع المؤسسات التعليمية والعاملين على امتداد مناطق جغرافية عريضة تتباين كثيرا في بيئاتها وظروفها الاجتماعية والاقتصادية ، وطالت وتشعبت خطوط الاتصال بين الوكالة الرئيسية والمؤسسات ، وترتب على ذلك ان الوزارة المركزية المقسمة الى أجزاء كثيرة كانت تتخذ القرارات من فراغ لا من واقع الظروف الميدانية التي يخضع لها التعليم في هذه المناطق . وأصبح انشاء جهاز ادارى ضرورة ملحة تستوجب التفكير أكثر من المتطلبات الاخرى لهذه المناطق ، فقد كان تزويد العمليات الميدانية للوكالة المركزية

المسئولة عن التعليم بالمعلومات تزويدا ضعيفا . فعلى المستوى الميداني نجد ان ترشيد الأداء المؤسسى الذى كان يتولى القيام به فى الماضى كادر من المفتشين أصبح من المستحيل تحقيقه بأى درجة من الكفاءة بسبب الزيادة الهائلة فى عدد المؤسسات . وكذلك اكتسبت الامتحانات التى تعقد لقياس أداء التلاميذ حجم عمليات أخرى رئيسية وأصبحت اعتبارات مثل السرية وغيرها تفوق الغرض الاساسى من عقد هذه الامتحانات هو تقويم التحصيل التعليمى .

وقد لجأت معظم الدول الى التوسع فى جهازها الادارى القائم محاولة منها لمواجهة ظاهرة النمو السريع . فقد كان على الجهاز الادارى باجراءاته أن يخدم عملا تعليميا ينزايده نمو بصورة هائلة ، بعد أن كان فيما مضى يواجه عملا تعليميا على مستوى صغير ، فطوال العقد السادس وأوائع السابغ (حيث حدث معظم هذا النمو) تركزت الخطط التى وضعتها الدول لمواجهة على جلب أعداد متزايدة من العاملين أكثر من تركزها على أحداث التغيرات فى الاجهزة الادارية . ولهذا أكد الاجتماع الاقليمى لمثل الدول الآسيوية الأعضاء عن التعليم الابتدائى والالزامى الذى عقد فى كراتشى (ديسمبر ١٩٥٩ - يناير ١٩٦٠) ضرورة زيادة عدد المفتشين الخ . كما عنى اجتماع وزراء التعليم فى الدول الآسيوية (طوكيو - أبريل ١٩٦٢) ببحث القوة العددية ، وأوصى بزيادة عدد المخططين والاداريين التعليميين .

ويترتب التوسع الكمى فى أحد مستويات التعليم على التوسع فى مستوى آخر ، ولذا فان الجهاز الادارى الذى يتم توسيعه لمواجهة الاعداد المتزايدة فى مستوى واحد فقط من النظام سرعان ما يجد نفسه فى مواجهة مشكلة أكثر تعقدا فى مستوى آخر ، ومن ثم يستمر التخلف والقصور الادارى .

النمو فى التعقد

كان التوسع التعليمى الذى حدث فى العقد السادس أحد الاسباب ، بل كان ايضا من النتائج المترتبة على حدوث تغير نوعى عميق اندمجت فيه العوامل التعليمية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية . وهو أيضا من العلامات التى تحدد أساسا بداية الانتقال من تعليم الصفوة القليلة فى المجتمع الى تعليم الجماهير ، من الفردية الى تعليم التنمية . وعلى الرغم من التنوع الهائل فى الانظمة التعليمية ، فى دول آسيا ، وفى المراحل التى يتم فيها تطوير هذه الانظمة ، فهى تتسم جميعا بهذا الاتجاه الذى لن يتغير نحو تعليم الجماهير . وأصبح من المستحيل الاستمرار فى الاعتقاد بأن تعليم القلة ، حتى وان وصلوا الى درجة رفيعة من الكفاءة ، هو كل ما يمكن أن نصبو اليه ، لدرجة أنه لو استمرت الاجهزة الادارية باجراءاتها مع هذا الغرض فسوف تعود بنفسها الى الماضى المهجور .

وقد أسهمت مجموعة من العوامل المتنوعة فى أحداث التعقد المتزايد فى العملية التعليمية فى الدول النامية بآسيا ، وفى تكريس الجهود من أجل التوصل الى وضع

تنظيم يواجه هذا التعقد . غير ان بعض هذه العوامل يقع خارج أنظمة التعليم ، بل يستمر وجوده من قوى أكبر يعمل بعضها في تشكيل السياسات الوطنية وبعضها الآخر يتصل بالتعليم اتصالاً وثيقاً .

إدارة التنمية

بدأت الدول تضطلع بمسئوليات كبيرة تجاه التعليم خلال فترة العشرين أو الثلاثين عاماً الماضية . وقد حدث هذا حتى في الدول التي مازالت تحتفظ بقطاع كبير من المؤسسات التعليمية الخاصة التي يديرها وينظمها ويحكمها قطاع خاص . ويختلف الأسلوب الذي تنتهجه كل دولة في الوفاء بمهامها الإدارية والمالية والإرشادية ، فهذا الأسلوب يخضع بالدرجة الأولى للبناء السياسي . إلا أننا نجد أنه في جميع الدول يكون الدور الذي تؤديه الدولة هو دائماً الدور الرئيسي المتفوق .

كما نلاحظ أن تحمل الدولة المتزايد لعبء مسئولية التعليم يسير يداً بيد مع حدوث التخطيط التنموي في الدولة . فالتنمية هي الهدف المنشود الذي تسعى إلى بلوغه السياسات الوطنية الاجتماعية والاقتصادية ، والتخطيط هو السبيل إلى تحقيق ذلك . وأصبح التعليم يعتنى به وينظر إليه باعتباره من عوامل التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، أو باعتباره من المقومات الأساسية لعملية التنمية . ويضيف مفهوم التعليم من أجل التنمية بعداً آخر إلى الإدارة التعليمية يتطلب تحولاً أساسياً في الهياكل والأساليب التي صممت أساساً من أجل إدارة الصيانة واستتباب الاستقرار لا من أجل مساهمة التغيير ، من أجل تكرار وإعادة ما سبق استخدامه من أنماط وأساليب لا من أجل الاختراع والابتكار . وجدير بالذكر أن هذا المفهوم له متضمنات بعيدة المدى تتعلق بالجهاز التنظيمي الذي يتم عن طريقه ومن خلاله وضع السياسات التعليمية والتخطيط الاستراتيجي للتعليم .

ومع ازدياد الدور الذي تقوم به الدولة في التعليم وتعميق المفهوم الذي يعتبر التعليم هو التنمية تندحر قيود التعليم التقليدية . فالتعليم باعتباره إحدى عمليات التنمية نجده في اتصال متبادل مع كثير من النشاطات الأخرى في الدولة . فهو يتصل بنشاطات وزارة العمل أو وزارة الزراعة بمثل الدرجة التي يتصل بها مع تنمية الحكم المحلي الذاتي . ولذا فقد كان الاهتمام شديداً بمشكلة التنسيق بين هذه الصلات والروابط وتنميتها . وبالفعل كانت هذه المشكلة من إلحاح بالدرجة التي جعلت كثيراً من جهود الدول لتحقيق إصلاح وإدارة التعليم تتجه أساساً إلى إعادة توزيع المهام التعليمية بين مختلف الوزارات أو إلى إنشاء وزارات أخرى جديدة .

التغيير الداخلي

ويوجد أيضاً ، في إطار النظام التعليمي ، تبديلات وتغييرات في الحدود التقليدية الداخلية . فالتركيبات الإدارية التي بنيت على الفصل التام بين التعليم الابتدائي

والتعليم الثانوى أو اعداد المعلمين أو التعليم المهنى أصبحت تعاني مع مضي الوقت من الاختلال الوظيفى . اولا : لأن تخطيط التعليم يتناول النظام التعليمى ككل بحيث تكون مكوناته الرئيسية مرتبطين ببعض ارتباطا وثيقا ، فاذا وقع أى تغيير لأحد هذه المكونات فانه ينعكس على المكونات الأخرى ويؤثر فيها . وقد أثبتت التجربة ان الفشل الذى يصيب تنفيذ الخطط التعليمية يحدث عند هذه الامور التى تتناولها الهياكل الادارية . وثانيا : لأن مفهوم تعليم التنمية قد كشف عن آفاق أخرى جديدة للمحاولات التعليمية خارج التركيبات الادارية التقليدية ، مثل ادماج المجتمع فى التعليم ، أو مجال التعليم غير الرسمى والتدريب ، أو منح فرصة أخرى للتعليم ، أو وسائل الاعلام فى التعليم .

ولعل من العوامل التى تزيد من تعقد التنظيم التعليمى الزيادة المطردة فى الاشكال المتنوعة للهياكل المؤسسية التى أسفرت عنها عملية التوسع والتنمية . والجزء الأكبر من الادارة التعليمية يعنى بالضرورة بالمؤسسات فالمؤسسات بالنسبة للنظام التعليمى مثل المشروعات الصناعية الاستغلالية بالنسبة للنظام الاقتصادى . وجليد بالذكر أن الشكل التنظيمى للمؤسسة التعليمية ينبع أساسا من طبيعة المؤسسة والغرض الأساسى منها ، ولعل الجامعات أو مؤسسات البحوث أبرز مثال على ذلك . ويؤكد هذا أيضا المؤسسات التعليمية الخاصة التى تخضع كل منها لتنظيم خاص بها ، واز اختلف الوضع بعض الشيء فانه ينتمى أساسا الى نمط التنوع المؤسسى .

ومع الدور القيادى الذى تضطلع به الدولة فى مجال التعليم أصبحت ادارة التعليم مشتقة من الادارة العامة للدولة . وأصبحت نوعية الاحتياجات المؤسسية ، نتيجة لذلك ، يستغرقها الانتظام والتماثل فى الاجراءات والممارسات التى تتصف وتتميز بها الادارة العامة للدولة . وتظهر الصراعات والضغوط حين لا يتحقق التوافق والانسجام بين احتياجات النمو المؤسسى من خلال الهيكل التنظيمى المناسب وبين احتياجات المسئولية العامة . ويظهر هذا بوضوح فى ادارة الجامعات ، ولكنه ليس بالضرورة مقصورا عليها فقط .

التنمية التعليمية

نوجهات جديدة

لعل أهم العوامل وراء ظهور أشكال ادارية وتنظيمية جديدة نتجت عن التطورات التى حدثت فى اطار التعليم . ان المعادلة البسيطة التى سادت فى الازمنة القديمة - التربية هى التعليم فى المدرسة ، هى التدريس - لم تعد قائمة الى الآن . فمع التوسع والزيادة فى اعداد الملتحقين بالمدارس حدث تغير فى تكوين قطاع الطلاب وأصبح يمثل الآن مجالا أوسع من القدرات والدوافع والمطامح والآمال . وتدل معدلات الرسوب وعدم الاستمرار فى المدرسة على أن التدريس لا ينتج عنه تعلم بالضرورة . كما تشهد أعداد المتعطلين المتزايدة على أن اجتياز الطلبة للنظام الموضوع فى المدرسة بنجاح

لا يعنى النجاح فى اعدادهم للحياة . ورغم اطلاق حرية المطامح والآمال فهى عامل متغير ينبغى أن يتناوله الاداريون بحساسية بالغة ، بل هى عبء يتقاسمه المسئولون عن ادارة التعليم والطلبة .

واستجابة لذلك بادرت كثير من الدول النامية بآسيا الى وضع مشروعات توسعية لاعادة تنظيم محتويات وأساليب التعليم . وقد اتخذت هذه المشروعات شكل برامج لتطوير المناهج أو انشاء أنظمة جديدة من المؤسسات مثل (مدارس المجتمعات ، المدارس الشاملة ، المدارس التى تجمع بين الدراسات والعمل) . ومع وضع مناهج وبرامج دراسية جديدة نشأت مشكلة ادخال هذه المناهج والبرامج فى النظام التعليمى ، وما يتطلبه ذلك من اعداد المعلمين واعادة تدريبهم بشتى الطرق ، وما يحتاج اليه أيضا من اشراف مستمر للمدرسين وتوجيه خبراتهم نحو بذل مزيد من الجهود التطويرية .

الا أن هذه التحسينات والتطورات ألقت عبئا كبيرا على الموارد التى لم يتزايد نموها بالمعدل اللازم الذى يتناسب مع الزيادة المستمرة فى معدلات الالتحاق والنمو السكانى . ومن هنا تعطى الدول اهتماما أكبر لاستخدام الوسائل والأساليب الميسورة التكاليف لتوصيل التعليم ، مثل تصميم المباني المدرسية وتشبيدها والتسهيلات وتنمية القدرة على تصنيع المعدات التربوية ، كما تلقى التكنولوجيا التعليمية اهتماما كبيرا ، وخاصة تلك التى تستخدم فيها وسائل الاعلام .

مشكلات الإدارة

أسفرت المشكلات التى سبقنا الإشارة إليها عن ظهور مشكلات أخرى جديدة فى تنظيم التعليم . وفى المقام الاول نجد ان العاملين فى مجال التعليم قد تنوعت تخصصاتهم بشكل كبير وتعددت ، وأصبح من الضرورى أن تشتمل البرامج التعليمية على مجالات أوسع من المعارف والمهارات المتخصصة . وفى مثل هذه الحال لا يعنى التنظيم التسلي وأساليب بعين وادارة العاملين القديمة بالملحوظ منها . وثانيا : تعدد البحوث والتنسيق بعدا جديدا يلحق دائما بالتعليم . وكثير مما تم انجازه فى المناهج فى اقليم آسيا يتسم بهذه الصفة التنموية . وتحتاج التركيبات التنظيمية لمؤسسات التنمية وميكانيزمات استخدام منتجاتها فى البرامج التعليمية الى وجود روابط وثيقة مع العاملين الاداريين التنفيذيين من ناحية ومع المدارس التى سوف تستخدم فيها هذه المنتجات من ناحية أخرى . وهنا أيضا يمكننا أن نقول ان التنظيم التقليدى للتعليم قد لا يكون من المرونة بمكان ، بحيث لا يمكنه مواجهة متطلبات برامج التنمية هذه . وقد ينسب ذلك فى حدوث فجوة كبيرة بين العمل من أجل تحقيق التنمية وبين الممارسات التعليمية . وأخيرا اذا كانت الاساليب والتركيبات التقليدية لم تعد قادرة على مواجهة ذلك كله فما العمل اذن ؟ وتتطلب الاجابة على مثل هذا السؤال وجهات نظر جديدة تنحو الى « التجديد » . ومن أجل أحداث هذا « التجديد » ينبغى توفير المناخ التنظيمى الذى يستجيب لذلك ويشجع ويؤازر المهارات التنظيمية والتجديدية حتى نتحاج لها فرصة استنباط وادارة التطويرات الجديدة .

ولكنى نتعرف على الاتجاهات التي تقف وراء ذلك نورد فيما بعد ملخصاً نستعرض فيه بعض الملامح الرئيسية للتركيبات الادارية الموجودة فى الدول .

التعليم المركزى

فى جميع بلدان آسيا ، بصرف النظر عن الاختلافات فى الاوضاع الدستورية وعلى أعلى مستوى ، نجد ان تشكيل السياسات التعليمية من اختصاص مجلس الوزراء ، ويخضع هذا التشكيل - فى الأمور التشريعية - الى التشريعات ، وان اختلف أسلوب الضبط التشريعى كثيراً من بلد الى آخر . وفى الدول ذات الحكم الفيدرالى يقوم على وضع السياسة والمهام التشريعية سلطات الدولة أو الولاية كما هو الحال فى الهند وباكستان .

غير ان وضع السياسة على أى حال ليس نشاطاً قائماً بذاته ، بل هو عملية يتبلور فيها ، عاد البصيرة السياسية والايدولوجية والخبرات الادارية والمعرفة المهنية . ولعل أهم ما يدور فى هذا المقام هو كيفية تشكيل التركيبات الادارية بحيث تجعل القيام بعملية البلورة هذه أمراً ممكن الحدوث . ولتحقيق ذلك لجأت بعض الدول الى تجريب محتات الاشكال التنظيمية . فقد أنشأت اليابان مجلساً مركزياً للتعليم . وفى الهند نجد مجلساً استشارياً مركزياً للتعليم ، وكان للفلبين مجلس وطنى للتعليم . وفى كثير من الاحيان تشكل الدول لجانا وطنية أو مجالس ذات نفوذ قوى كى تقوم بأجراء تفوييم عام للنظام التعليمى بصفة دورية وتتولى أيضاً اقرار التوصيات اللازمة لاصلاحه . وقد أثبتت تجربة انشاء مثل هذه المجالس أو اللجان أن هناك ضرورة لايجاد تنظيم ينولى تنفيذ النشاطات الكثيرة المتباينة التى تقوم بها احدى اللجان استطلاعاً لآراء العامة وتجميعها مع تنظيم آخر له صفة الدوام يوالى باستمرار مباشرة عمل النظام القائم وينولى دراسة ملامحه المستقبلية . ويبدو أن السير فى هذا الاتجاه قد بدأ فى بعض دول الاقليم . فنجد مثلاً ان أندونيسيا قد قامت « بالمشروع الوطنى لتقويم التعليم » وأنشأت « مكتب التنمية التعليمية » . وفى الفلبين نجد « قوة العمل التعليمى » . وفى ماليزيا أنشأت « قسم البحوث والتخطيط التعليمى » . وفى جمهورية كوريا أنشأت « المعهد الكورى للتنمية التعليمية » ، وقد أخذ طابع المؤسسة .

ويتضح من تخطيط التنمية الذى بدأت به الدول متخذاً شكل خطط وطنية تستغرق خمس سنوات أو أربع سنوات ان هناك تغييراً يحدث فى أوضاع بعض المهام المتعلقة بوضع السياسة فى التعليم ، فهى تتجه الى أن تتولى الوكالة المركزية للتخطيط وضع هذه السياسة . ويستمر تجريب كثير من الاشكال الادارية فى الدول بهدف احداث أكبر قدر من التجانس بين عملية التخطيط وبين محتوى البرامج التعليمية . وفى معظم الدول أنشئت وحدات التخطيط فى وزارات التعليم . وفى بعض الدول مثل بنجلاديش والهند وباكستان نجد ان وكالة التخطيط المركزية لها قسم مستقل للتعليم ملحق بها . وفى دول أخرى مثل ايران وتايلاند يضطلع جهاز آخر أو وزارة أخرى غير وزارة التعليم بمهام التخطيط التعليمى .

ويختلف الشكل التنظيمي لوزارة التعليم من دولة الى أخرى الى حد كبير . وهناك اتجاهان متضادان في هذا المجال . ففي بعض الدول يتسع مجال الوزارة بحيث يشمل على جميع أنظمة التعليم الى جانب جميع مختلف النشاطات التي لها ارتباط ونسب بالتعليم مثل الثقافة أو الرياضة أو الرخاء الاجتماعي . وفي دول أخرى تشتت المهام التعليمية بين الوزارات الأخرى أو الأجهزة الدستورية ، فقد تتولى مسئولية التعليم الابتدائي مثلاً وزارة الداخلية أو هيئاتها الإقليمية (أندونيسيا تايلاند) . أو قد تختص بشؤون التعليم العالي وزارة مستقلة كما هو الحال في إيران وتايلاند .

وفي مجال مثل التعليم هناك دائماً مشكلة تتوارث تباعاً ، هي مشكلة كيفية تحقيق التوافق بين ما هو ضروري ولازم إدارياً وبين المرغوب في بلوغه مهنيًا . وهيئة واحدة قد تستغرقها مسئولياتها الإدارية والسياسية الى الدرجة التي تمحو معها الدور القيادي الذي ينبغي أن تقوم به في المجال المهني . إلا أن هناك اتجاهًا بدأ يسود في بعض الدول ، وهو أن تضطلع بعض الأجهزة أو المؤسسات المتخصصة بمهام القيادة المهنية دون أن يعهد اليها بأية مسئوليات إدارية . وبعض أمثلة هذا الاتجاه « معهد تنمية التعليم الكوري » بجمهورية كوريا ، « لجنة منح الجامعة » ، و « المجلس الوطني للبحث والتدريب التعليمي » بالهند ، و « معهد البحوث وتخطيط العلوم والتعليم » في إيران ، و « المراكز الوطنية لتطوير المناهج » في سرى لانكا وماليزيا .

المركزية واللامركزية

أدى نمو حجم الجهاز التعليمي وازدياد التعقيدات الى ظهور حركة تدعو للاتجاه الى اللامركزية في جميع دول الأقليم . كما أدت ضرورة الربط بين المؤسسات التعليمية وإدارتها وبين المجتمعات المقرر أن تتولى خدمتها الى تأكيد هذا الاتجاه . ومن العوامل القوية الأخرى التي قادت الى اللامركزية الاتجاه المطرد نحو جعل التخطيط الإنمائي « إقليمي » كي يمكن تحقيق توزيع أكثر عدلاً ومساواة لمكاسب التنمية مما كان يحدث نتيجة للتخطيط المركزي . ويطلق لفظ « اللامركزية » على مختلف الأشكال التنظيمية ، فمن ناحية نجد أن اللامركزية تتحقق عندما يعهد ببعض المهام المحددة والسلطات الإدارية الى الوحدات الميدانية . ومن ناحية أخرى تتحقق اللامركزية عندما يصبح المجتمع المحلي أو السلطة المحلية مسئولة كاملة عن الإدارة وأيضاً عن التخطيط للبرامج التعليمية وتجديدها .

ولليابان وجمهورية كوريا تجربة طويلة في التعليم الذي تديره الوكالات التعليمية المحلية المستقلة في الأقاليم والولايات والمدن ، في حين تتولى هيئة مركزية مهمة وضع السياسة والمعايير . هذا وقد طبق نظام الإدارة اللامركزية في أندونيسيا ونيبال وإيران وماليزيا وسرى لانكا وغيرها من البلدان ، فإن الإطار العام لنظام اللامركزية هو إنشاء أجهزة إقليمية تتمتع بقدر من السلطة بحيث تتمكن من إدارة التعليم في حدود الاختصاصات الممنوحة لها . ولعل أحدث تطبيقات هذا النظام ما حدث

في انغلبين حيث اقترح انشاء أحد عشر مكتبا اقليميا يشكل كل منها نموذجا مصغرا
لادارة التعليم المركزية في مانيلا .

وقد جاء في أحد التقارير أن البناء التنظيمي الأساسي في جمهورية الصين
الشعبية يطبق نظام اللامركزية في شكل منح السلطة للمجتمعات والأجهزة المحلية كي
تنشئ التعليم وتطوره وتديره . ويعتبر الاتجاه نحو اللامركزية في الادارة التعليمية
اتجاهاً عاماً وشاملاً الآن في اقليم آسيا . ومما لا شك فيه أن الدراسات التي تتم عبر
البلدان عن التجارب والخبرات التي استحدثت في مشروعات إعادة التنظيم سوف
يكون لها عظيم الفائدة .

غير أن اتجاه كثير من الدول الى لا مركزية الادارة يصاحبه ما يبدو أنه اتجاه
مضاد للامركزية . ويقوى هذا الاتجاه اجراءات التخطيط التعليمي المركزي الذي كان
معمولاً به من قبل ، فقد اشتد الآن بسبب التطوير المركزي للمناهج وتدريب العاملين
التربويين . وفي الدول التي لها دستور اتحادي نجد أن هذا الاتجاه المركزي موجود على
مستوى الاقليم والدولة .

الإشراف

المراقبة

إن الدور التقليدي « للتفتيش المدرسي » أصبح غير ذي فاعلية ، في حين تتزايد
اعداد المدارس بحيث أصبحت تفوق قدرة أي جهاز للتفتيش ، وأصبح البرنامج المدرسي
متنوعاً بالدرجة التي لا يمكن معها أن يقوم مفتش بمفرده بعملية التفقد في جميع
المجالات .

ومن الواضح أن هناك وظيفتين متميزتين للقيام بعملية التفتيش وهما : الإشراف
الإداري على المدارس والإرشاد المهني وتقديم المعاونة للعاملين بالمدرسة . فبينما نجد أن
أن مفهوم الإشراف على اعتبار أنه إرشاد مهني هو مفهوم مستقر من الناحية النظرية
يبدو أنه لم يتم أحراراً أي تقدم في الممارسة الفعلية أكثر من تغيير عنوان الوظيفة
من «مفتش» الى « موجهة » . وأعل السبب في ذلك أن الذين اعتادوا المهام التفتيشية
التقليدية غير راغبين في تحقيق هذا التغيير لصالح الدور المهني الذي ليس له دعائم
ثابتة من السلطة الادارية ، فلم يزل هناك قصور في انشاء كادرين كبيرين أحدهما
للإشراف المهني والآخر للإشراف الإداري ، ومن الصعوبة بمكان أن نجد حلاً لهذه
المشكلة مع استمرار سريان الأوضاع التقليدية . وقد بدأ الآن في بعض الدول انشاء
نظام ذي كادرين ، إلا أنه ينبغي النظر الى هذا الحل في إطار الضغوط المالية المتزايدة
وأيضاً في ضوء احتياجات البرامج التعليمية التي يتزايد تنوعها يوماً بعد يوم .

وجدير بالذكر أن هناك دلائل على أن الإشراف قد يتطور ولكن في طرق مخالفة
للأوضاع التقليدية . ففي الدول التي أنشأت مراكز لتطوير المناهج نجد أن العاملين

المتخصصين يشاركون في تقديم النصص والارشاد المهني للمدارس ، وبذلت محاولات في الهند وباكستان وتايلاند كى يشارك العاملون بمؤسسات تدريب المعلمين فى نشاطات اضافية فى المدارس ، وفى دول أخرى تتشكل مجموعة فى المدارس التى تقع فى منطقة جغرافية واحدة من « مركب » واحد كى تتقاسم وتتشارك فى الخبرات المهنية المتبادلة فيما بينها . ولأن المؤسسات التعليمية ذات المستوى العالى مثل معاهد اعداد المعلمين ومراكز التنمية والبحوث الخ أصبحت متفرقة الى حد كبير ولم تعد متجمعة فى العواصم فينبغى أن تستغل قدراتها على توفير العون الاكاديمى للمؤسسات التعليمية الأخرى لتشكل عنصرا هاما فى تنظيم الاشراف .

تطوير العاملين وتنميتهم :

أكدت وثيقة عمل المؤتمر الاقليمى الثالث لوزارة التعليم والمسؤولين عن التخطيط الاقتصادى فى آسيا الذى عقد فى سنغافورة فى المدة من ٣١ مايو الى ٧ يونية ١٩٧١ وجوب اعطاء الأولوية لمشكلة التنمية الشخصية عند القيام بأى اصلاح أو إعادة تنظيم ، فهى تنص على (١) :

« ان التنظيم واستخدام أفضل الأساليب فى العمل لا يوفر جميع المتطلبات ، فما هى الا وسائل مساعدة أساسية ، ولكنها تعتمد على نوعيات ومهارات الأشخاص الذين يقومون بالتنظيم . فالتنظيم يحدد نفسه من خلال الأشخاص الذين يقومون على تنفيذه . وفى الادارة التعليمية كما فى قطاعات التعليم الأخرى ضرورة ملحة لادراك أنه ينبغى أن لا يدخل جميع الناس الى التنظيم عن طريق واحد فقط . فالمهام الادارة فى التعليم يتزايد تنوعها يوما بعد يوم . مما يتطلب مجالا أوسع من الاختصاصات والمهارات . وعلى ذلك ينبغى أن يكون حشد العاملين للتنظيم الادارى التعليمى ممثلا لنوع المهارات المطلوبة « من أجل تحقيق مهام ادارته » .

وعلى النقيض تماما لما يحدث فى الدول فى مجال الادارة العامة نجد أن الادارة التعليمية لا يزال أمامها أن تسيطر على المشكلات الأساسية المتصلة بادارة العاملين فى نظام يتباين فيه المهام بشكل متزايد .

فأولا ينبغى قبل كل شئ نفهم أن ادارة التعليم قد تغيرت هذه الأيام فى مستواها ، وأنها تتطلب كوادر معينة يتم اختيارها ثم تدريبها مهنيا على مهام الادارة . ولا يمكن مواجهة مثل هذا المطلب بالاهمال فى اعداد العاملين المدربين الاعداد المطلوب أو بتكليف المدرسين بالقيام بالأعمال الادارية بعد أن يكونوا قد اكتسبوا خبرات طويلة من ممارسة التدريس بالفصول . ويعتبر مدير التعليم أحد عوامل التنمية ، فينبغى أن يكون خصيب الفكر كى يضطلع بوظائف القيادة ، وأن يتحلى بسعة الأفق بحيث يستجيب

(١) ابونسكر : « التنمية والتغير » اتجاهات التعليم فى آسيا ، باريس ١٩٧٣ ، ص ٨٥ (سلسلة

دراسات ووثائق تربوية رقم ٧) .

للمهام الجديدة ودون تعنت ، وأن يتسم أيضا بالحساسية كي يتمكن من بناء وإطلاق ينابيع المبادرة لدى الآخرين ، وأن يكون ملتزما بالقيم الانسانية .

وننشأ أسباب كثير من الصعاب والتعقيدات التي تصيب الإدارة التعليمية من العاملين غير الأكفاء أو غير المناسبين . فإعادة تأهيل العاملين التربويين كي يتمكنوا من تحمل أعباء مسؤولياتهم الكبيرة العاجلة ذات الطبيعة الوطنية والعالمية لا تزال تحتاج الى عناية شديدة .

ويتحتم أن لا يكون هناك خلاف حول الحقيقة التي تقرر التعليم باعتباره عملية تتسع بسرعة فائقة تستغرق عمالة متزايدة ، بل يجب أن يركز الاهتمام على تنمية قوة إدارية قوية لترشيد التعليم وخدمته . وثمة نقطة تتعلق بالفلبين ولا شك أنها تنطبق على معظم آسيا ، فهي توضح أن اختصاصات معظم الإداريين التعليميين تلائم الإشراف على انصاف الدراسية لا الإشراف على البرامج والمؤسسات . فالإداريون التعليميون المشرفون يعانون دائما من كثرة الأعمال الروتينية التي تعوقهم عن تادية مهمتهم التعليمية الأساسية ، وهي مباشرة العمليات الميدانية والتفتيش عليها .

مثل هذه المشكلات وغيرها من مشكلات العاملين تتضح في مجال الإدارة التعليمية . وبات الأمر يحتاج الى بذل جهد منتظم ومتواصل لحل المشكلة برمتها بدلا من الحلول المؤقتة . فان الهدف الأساسي والمهم هو تطوير مهنة الإدارة التعليمية ، ويعتبر التدريب والدمو المهني للإداريين جزءا لا ينفصل عن هذا الهدف .

وفي هذا الاتجاه يتضح أن هناك ضرورة ملحة (أ) . لإعادة دراسة التوظيف وسياسات حفز العاملين والتبرقية . كي يتحقق نمو خدمات الإدارة المختصة ، (ب) البحث عن أصحاب المواهب وذوى القدرات داخل وخارج الإدارة التعليمية على حد سواء ، وتشجيع النمو المهني لهؤلاء الناس باعطائهم المسؤوليات الملائمة . (ج) تنمية برامج تدريبية مناسبة وتوفير التدريب المستمر للعاملين أثناء الخدمة . (د) التأكد من انتشار العاملين في الوظائف التعليمية ذات الأولوية التي تتفق مع اختصاصاتهم .

ان تطوير خدمات الإدارة المهنية في التعليم يحتاج على وجه الخصوص الى أن يكون الهدف منه هو احداث التجانس في البناء الذي يتشعبت حاليا بين العاملين المهنيين والإداريين العموميين ، بين التربويين وبين أخصائي الخدمات المساعدة للتعليم (مثل الأخصائيين والمهندسين والمعماريين الخ) وبين الإداريين الذين يقومون على تشغيل النظام وهيئة العاملين الذين يعطون دفعة التطوير مثل المخططين ومطوري المناهج والباحثين والمستشارين الخ .

وبسبب اتساع المسافات في الأوضاع والدرجات الأكاديمية والقيم الاجتماعية بين واضعي السياسة ورؤساء المؤسسات والتنفيذيين فان العرف لا يتيح قيام اتصالات طبيعية بينهم ، ومثل هذه الجماعة لا يمكن أن تزدهر العلاقات بينها في مهنة موحدة أو تعمل على بث روح الخدمة العامة . وينبغي تقريب هذه المسافات ، فان نمو مهنة

الادارة التعليمية يعد على درجة كبيرة من الأهمية من أجل تطوير المعايير وميكانيزمات صيانتها التي تطور وتنظم نفسها .

وتعتبر مشكلة التدريب والنمو المهني مسألة على جانب كبير من الأهمية في تطوير كوادر الادارة في التعليم . ولا تزال هذه المسألة تتطلب اهتماما مستمرا في آسيا ، وان المشكلات المتعلقة بالتدريب تختص بالتنظيم والمحتوى ، ومن المحتمل الاهتمام بتنظيم عملية مستمرة لبرامج التدريب للعاملين اثناء خدمتهم لا مجرد الاهتمام بإنشاء المؤسسات والحقاق العاملين فيها .

ومن واقع حقيقة أن التدريس هو الذى يتولى توفير قطساع العاملين للادارة التعليمية (خاصة نظار المدارس والمفتشين) وأن المدرس خلال أعوام قليلة بعد التحاقه بالعمل يعهد اليه ببعض المسئوليات الادارية والتخطيط لأنها تتصل بالمستوى المؤسسى يتضح أن اضافة عنصر الادارة في المنهج الدراسى لبرامج تدريب المعلمين يعد شيئا نافعا مرغوبا ، فى حين أنه اذا تخلفت المناهج عند هذا الحد كما هو الحال الآن فمن المؤكد انها لن تكون ذات جدوى على الاطلاق ، بل لن يمكن بحال توجيهها الى المسار السليم ، ويحتاج الوضع السائد الآن الى كثير من الخبرات المتخصصة فى مجال التعلم والممارسة على المستويات العليا والى تناول مشكلات الادارة فى مختلف المجالات لا فى المجال العلمى فقط . ان محاولة الوصول بهيئة التدريس لمواجهة الاحتياجات التعليمية يمكن أن يؤدي الكثير من الخدمات ، وان لم يتم تجريب ذلك على مستوى واسع فى آسيا حتى الآن .

ونشير فى نهاية هذا التحليل الى نقطة بسيطة ، هى أنه لا يمكن أن يقوم أى شئ مكان اعداد عاملين مؤهلين مهنيا لموازة الجهود الوطنية التى تبذل فى التعليم .

المترجمة

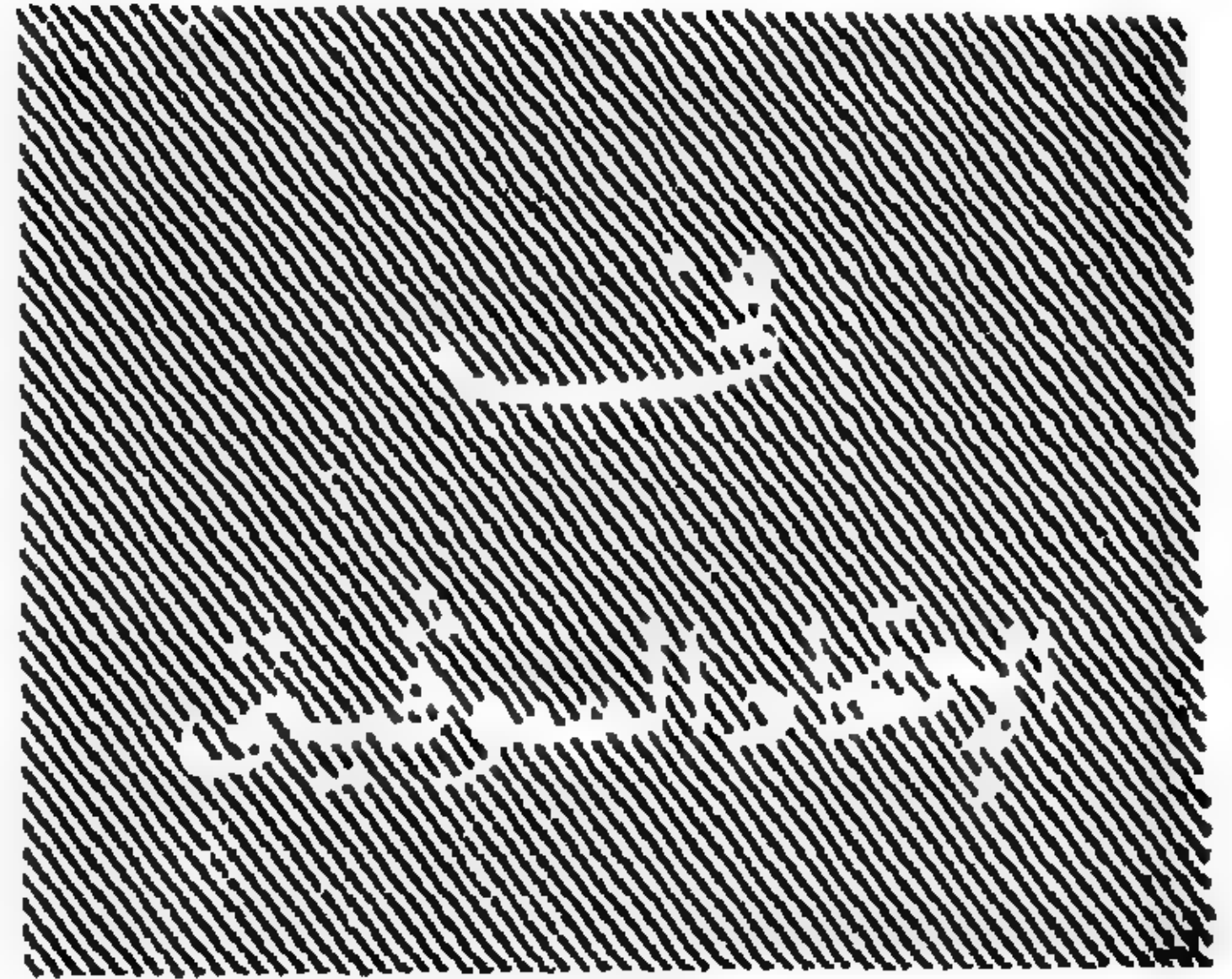
السيدة/ مرفت مصطفى عمر

اتجاهات وقضايا

- مستقبل التربية والتعليم في الاتحاد السوفيتي
- نظم تعليمية بديلة : مقترحات زامبيا
بقلم : ن . ج . صمول

بقلم : ميخائيل كونداكوف

مستقبل التربية والتعليم



استعرض المؤتمر الخامس والعشرون للحزب الشيوعي السوفيتي أعمال الحزب والشعب خلال الخطة الخمسية التاسعة (١٩٧٠ - ١٩٧٥) ، ووضع توجيهات للتنمية الاقتصادية خلال فترة السنوات الخمس القادمة ، وتدل أعمال المؤتمر على حدوث تقدم كبير في التربية والتعليم ، فقد تم الانتقال الى التعليم الثانوي العام ، ففي المدارس الثانوية الآن أكثر من ٩٦٪ من مجموع التلاميذ الذين أتموا الدراسة بمدارس « السنوات الثماني » الإلزامية .

وهناك أربعة أنواع من التعليم الثانوي متاحة لهم (١) المدارس الثانوية العامة (الفصول العليا) (٢) المدارس الثانوية المتخصصة (الكليات الفنية) (٣) المدارس الثانوية ذات الصبغة المهنية والفنية التي تمكن العمال المؤهلين من اتمام تعليمهم الثانوي (٤) الفصول أو المدارس المسائية القائمة على نظام المناوبات ، للشبان العاملين في الصناعة .

ولا تزال المدرسة الثانوية العادية هي الوسيلة للحصول على تعليم ثانوي كامل ،

الكاتب : صيخايل إ. كوتداكوف

(الاتحاد السوفيتي)

نائب رئيس الأكاديمية السوفيتية للعلوم التربوية ، ونائب وزير التعليم العام سابقا ، وله عدة مؤلفات في التربية .

وهي تضم ١٥ مليون طالب من بين ١٩ مليون يتعلمون تعليما ثانويا في الخطة الخمسية التاسعة .

بيد أنه بعد ادخال نظام التعليم الثانوى العام سوف تزداد أهمية دور المدارس الثانوية ذات التدريب المهني والفنى ، وكذلك دور المدارس الثانوية المتخصصة . ولذلك فليس من الغريب أن توجه عناية خاصة الى تحقيق التوازن الأمثل بين عدد التلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية العامة ، وعدد من يلتحق بمدارس التدريب المهني ، وذلك ضمن الاجراءات التنظيمية التي تتخذ فيما يتصل بادخال التعليم الثانوى العام .

وبواضح أن تحقيق هذا التوازن الصحيح شرط أساسى لكفاية التخطيط المتوسط والطويل الأجل لتكوين وتركيب النظام التعليمى فى كل من المناطق الريفية والحضرية . وفى بلد شاسع الأرجاء كالاتحاد السوفيتى ، يتوزع فيه السكان بقدر غير متساو ، وتختلف فيه الظروف الطبيعية ومستويات التنمية الاقتصادية ، يصبح التخطيط الصحيح للنظام التعليمى أمرا على أعظم جانب من الأهمية الاجتماعية والاقتصادية . ولذلك نهدف الخطة الخمسية العاشرة الى ضمان انتقال جميع التلاميذ الذين أتموا دراساتهم فى مدارس ثانوية غير كاملة الى مدارس ثانوية مختلفة الأنواع ، وفى ١٩٧٥ تلقى ٨٦٪ من جميع التلاميذ الصغار بلغوا السن المدرسية تعليما كاملا ، وهذا الرقم سوف يرتفع الى ما بين ٩٥٪ و ٩٧٪ فى ١٩٨٠ ، ومعنى هذا أن جميع التلاميذ الصغار سوف يتلقون تعليما ثانويا كاملا قبل أن يمارسوا أول عمل لهم .

وعند دراسة المشكلات العديدة المعقدة المتصلة بالتنمية التعليمية والتربوية يجب أن لا يغرب عن البال أن التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة فى ١٩٧٦ سوف يتمون عامهم الثلاثين فى سنة ٢٠٠٠ ، ولذلك يجب أن يكون هدفنا هو أن نضمن لهم أن يدخلوا فى القرن الحادى والعشرين وهم فى ذروة قواهم العقلية والجسمية . ومن ثم فإن السؤال : « ماذا يجب أن نعلمهم وكيف نعلمهم اياه ؟ » ليس من زخرف القول .

وقد ارتبطت فى تاريخ التعليم السوفيتى كل خطوة الى الأمام كالانتقال الى التعليم الابتدائى الإلزامى ، وادخال نظام التعليم الإلزامى ذى السنوات الثمانى ، ارتباطا عضويا بتغييرات أساسية فى المناهج والطرق التعليمية .

ولما كان الانتقال الى التعليم الثانوى العام قد تم فإن الاهتمام ينصرف الآن الى تحديث المحتوى المقررات الدراسية ، وتحسين العملية التعليمية . ولذلك فإن المهمة الأساسية التى تواجه المدارس السوفيتية اليوم هى العمل على أن تكون تنمية الشخصية مساهمة للتنمية العلمية والتكنولوجية وللحاجة الى رفع كفاية العملية الانتاجية .

ومن المقرر استخدام مناهج وكتب دراسية جديدة فى العام الدراسى ٧٧/١٩٧٦ ، ومن أهم الدواعى لهذه التغييرات : (أ) دور العلم المتزايد فى جميع مجالات النشاط

الانسانى ، (ب) قصر المدة التى تمضى بين الاكتشاف العلمى وتطبيقه العملى ،
(ج) ما يسمى « بانفجار الاعلام » .

وحسبنا أن نذكر فى هذا الصدد أنه على حين أن آلة التصوير الفوتوغرافى
استغرقت ١٢٠ عاما والآلة الكاتبة ١٥٠ عاما والتليفون ٥٠ عاما حتى عم انتشارها
نجد أن انتاج أول قنبلة ذرية لم يستغرق سوى ٦ أعوام ، وأول جهاز ترانزستور
٣ أعوام ، وأول جهاز لاستخدام أشعة الليزر شهرين فقط .

وفى بداية القرن العشرين كان الوقت اللازم لحدوث تغييرات جوهرية فى الصناعة
من الناحية العلمية والفنية أطول بكثير من متوسط حياة العامل ، وكانت المعرفة التى
يكتسبها الطالب فى المدرسة نفيده طول حياته تقريبا مكمل مهارته فيها بتطبيق العلم
على العمل .

اما اليوم فان التغييرات الجذرية فى العلم والتكنولوجيا تحدث بسرعة أكبر من
ذلك بكثير . وقد قدر الاختصاصيون أن الحجم الكلى للمعلومات على اختلاف أنواعها سوف
يتضاعف ١٥ أو ٢٥ مرة فى سنة ٢٠٠٠ .

ولذلك يجب أن نختار عددا من المبادئ العلمية التى ثبتت صحتها دائما لتكون
اساسا للتعليم المدرسى حتى يتسنى للتلميذ أن يكون نظرة أيديولوجية صحيحة ، ويشب
رجلا ذا شخصية مكتملة النمو . ومن المهم مراعاة التوازن الصحيح بين العلوم
والرياضيات من جهة والعلوم الاجتماعية من جهة أخرى . وهذا أمر لا بد منه لتفادى
نمية الأطفال من جانب واحد وبصورة غير متناسقة . وفى المدارس السوفيتية تبلغ
نسبة العلوم والرياضيات فى الجدول الدراسى الإلزامى ٣٨٪ فى حين تبلغ نسبة
العلوم الاجتماعية ٤٢٪ .

وليس تحديث محتوى التعليم المدرسى هو النتيجة الوحيدة للثورة العلمية
والتكنولوجية ، بل ان أوضاع العملية التعليمية وأهدافها وطرقها تتغير الآن نتيجة
هذه الثورة ، كما يتحرر المدرسون من أغلال الجمود والمظاهر الشكلية ، ويستطيعون
بفضل الطرق التربوية الحديثة والوسائل التعليمية الفنية تنمية مهارات تلاميذهم
الى أقصى حد فى استخدام المعلومات ، وزيادة قدرتهم على اجراء البحوث المستقبلية ،
واسنياعاب المعلومات الجديدة .

وهذا النحو من التحدى الذى يواجه المدرسة من جانب الثورة العلمية
والتكنولوجية ينعكس أثره فى كثرة ما يدور من البحوث حول مشكلات التنمية
التعليمية كما ينعكس فى الأهمية التى يعلقها الباحثون على الطرق والوسائل الكفيلة
بتهيئة أفضل الظروف والأحوال لتنمية مدارك التلاميذ وقدراتهم . ولا حاجة بنا الى
الخوض فى الأسباب التى تدعو لمعالجة بعض أجزاء المناهج بصورة تفصيلية ، والاكتفاء
فى أجزاء أخرى باعطاء التلميذ فكرة عامة عن المادة .

ولا يذهبن عنك أن التقدم العلمى والتكنولوجى عامل قوى الأثر فى تطوير الوسائل التعليمية بالنسبة للمدرس ، واستخدامها فى العملية التعليمية .

فالسنيما ، والتلفاز ، والأنواع المختلفة من أجهزة التسجيل الصوتية والمعدات الكهربائية ، تستخدم الآن فى التدريس على نطاق واسع . والمدرس مضطر إلى استخدام الكمبيوتر والعديد من الوسائل التعليمية الأخرى فى كل شىء . وقد حان الوقت لتحديد مكان الوسائل التعليمية الفنية ووظيفتها فى نظامنا التعليمى خاصة ، وفيما يتعلق بالطرق المختلفة لتنظيم عمل المدرس .

ولا تقتصر المشكلة على ابتكار وسائل تعليمية جديدة ، وتحسين المستخدم منها الآن ، بل تتعدى ذلك إلى صياغة المبادئ النفسية والتربوية التى يقوم استخدامها عليها ، وتقدير كيفية استخدامها على أحسن وجه فى العملية التعليمية .

ويمكن حل هذه المشكلات على أساس علمى إذا تعاون على حلها علماء التربية والنفس ووظائف الأعضاء والأطباء . وحينئذ فقط يمكن تحديد ملاءمة هذه الوسائل التعليمية الجديدة للعملية التعليمية ، وابتكار الأجهزة اللازمة لجمع واعداد المعلومات الخاصة بالمادة الدراسية وصياغة المبادئ الصحية الواجب مراعاتها فى استخدامها .

وجدير بالذكر أنه إذا صرف الاختصاصيون فى جميع فروع التربية والتعليم وفى عدد من العلوم المتصلة بهما اهتمامهم إلى تحديث الوسائل التعليمية المستخدمة الآن وابتكار وسائل جديدة عاد ذلك على التعليم بأطيب الثمرات . ذلك أن هذا المجال هو من المجالات التى يؤدى فيها تعاون الاختصاصيين فى العلوم المختلفة إلى تحقيق الغاية المنشودة .

ومن نواحي تطوير المناهج التى صادفت اهتماما خاصا تدعيم الصلات بين التعليم والحياة ، وتعزيز التربية الفنية التطبيقية ، واعداد التلاميذ للدخول فى عالم العمل . ومن واجب المدرسة أن تهتم بملاءمة تعليمها لعالم العمل بقدر اهتمامها برفع مستوى التعليم . ولا ريب أن تدعيم هذه الصلات من شأنه أن يعزز التنمية الاجتماعية والعلمية والتقنية (التكنولوجية) والثقافية ، وأن يكفل قيام هذه التنمية على أساس علمى صحيح . ولذلك يجب توجيه اهتمام أكبر إلى الخبرة المستفادة من العلم التطبيقى فى المدرسة . ولا شك أن تدريس الفنون التطبيقية على جانب كبير من الأهمية فى هذه المجال ، لأنها تتيح للتلاميذ الامام النظرى والعمل بالمبادئ العلمية التى تقوم عليها الفروع الكبرى لعملية الانتاج عن طريق دراسة الفيزياء ، والكيمياء ، وعلم الأحياء ، والرسم ، والجغرافيا ، وعلم الاجتماع ، وغير ذلك من المواد . ويمكن تحقيق هذه الغاية بزيادة الوقت المخصص للأعمال العملية والتطبيقية وزيادة مراكز الانتاج وممارسة الأنشطة العلمية والفنية الاختيارية .

بيد أنه لا يمكن القول بأن التلاميذ قد تدربوا على الفنون التطبيقية واستعدوا للدخول فى عالم العمل إذا اقتصرنا على فهم المبادئ الأساسية للعمليات الانتاجية

الحديثة . فالى جانب المامهم بالنواحي النظرية يجب أن يكتسبوا الخبرات والمهارات.
الضرورية . وهذا هو السبب فى أن التربية العملية تتبـوأ مكانا هاما فى المدارس.
السوفيتية . وهدف هذه التربية هو تعليم التلاميذ المهارات الانتاجية ، وبث حب العمل.
فى نفوسهم ، واحترام الشعب العامل ، ومساعدتهم على حسن اختيار المهنة .

وفى هذه التربية العملية يتعلم صغار التلاميذ المواد والأدوات العملية الأساسية ،
ويعرفون كيف يستخدمونها فى صنع الأدوات البسيطة .

وفى وسع تلاميذ الفصول من ٤ الى ٧ أن يختاروا أنشطة مختلفة ، وهذا يتوقف
على الظروف المحلية والأنشطة الانتاجية فى المناطق المجاورة والوسائل المتاحة فى
المدرسة . وأهم الأنشطة المختارة الأشغال المعدنية والخشبية ، والأعمال الزراعية .
أما البنات فيعملن فى قطاع الخدمات .

ونتضمن التربية العملية فى الفصول من ٨ الى ١٠ تدريبا أكثر تخصصا على
الأساليب الفنية المستخدمة فى فرع معين من فروع الانتاج ، ويزود الطالب بتدريب
مهنى مبدئى فى الوسائل الفنية التطبيقية المستخدمة فى الالكترونيات ، والجرارات ،
وزراعة الفاكهة والخضر ، والكتابة على الآلة الكاتبة ، الخ . ولكل تلميذ أن يختار من
أوجه النشاط ما يشاء .

والمعروف أن مشكلة محتوى وطرق التربية العملية والتربية الفنية التطبيقية
من أعقد المشكلات المتصلة بتكليف التعليم مع الثورة العلمية والتكنولوجية . ومسئولية
المدرس هى أن يحدد - فى ضوء متطلبات القطاع الانتاجى - طبيعة ومجال التربية
الفنية التطبيقية ، ومدى المعلومات والمهارات الفنية التطبيقية التى يجب أن يكتسبها
جميع تلاميذ المدارس ، وأن ينظم مثل هذه المعلومات والمهارات بطريقة منهجية .

وهذه المسئولية على جانب كبير من الأهمية ، لأن سرعة التطورات التكنولوجية
تقتضى سرعة تغيير ما يطلب من العامل الواحد فى العمل الواحد . ونحن فى حاجة الى
نظام من التربية الفنية التطبيقية يبين كيف تستخدم المعرفة العلمية فى عملية الانتاج ،
ويزود التلاميذ بمعرفة التكنولوجيات التى سوف يواجهونها عندما يصبحون عمالا
منتجين . كما يزودهم بكل المعارف والمهارات العملية التى يحتاجون اليها .

وفى السنوات العشر الماضية تم تدعيم المنشآت التعليمية المادية الى حد كبير ،
فبنيت مدارس تسع ١٦ مليون تلميذ ، وتم اعداد جميع المدارس الثانوية ومعظم مدارس
السنوات الثماني بما يتفق مع نظام التدريس فى الحجر الدراسية . وفى ١٩٨٠ سيتم
انشاء مدارس جديدة تسع ٧ ملايين تلميذ اضافى . وسوف يدرس ٥٦٪ من تلاميذ
المدارس فى مدارس بنيت خلال ال ١٥ السنة الماضية .

وجدير بالذكر أن نشر التعليم العام والمهنى فى المناطق الريفية يلقى اهتماما
دائما من جانب الحكومة السوفيتية .

وفى ظل الخطة الخمسية التاسعة تم انشاء مدارس تسع ٤ و٤ مليون تلميذ فى المناطق الريفية ، وسوف يتم توفير ٥ و٤ مليون مكان آخر فى المدارس الجديدة التى ستبنى بين ١٩٧٦ و ١٩٨٠ .

وقد بذل الكثير فى السنوات الأخيرة لتدعيم الصلة بين المدارس الريفية وبين الحياة والانتاج الزراعى ، فعلى تدريس الأحياء توجه عناية خاصة الى أداء العمل فى القطاعات التجريبية الملحقه بالمدارس الريفية . وبهذه الطريقة يطبق مبدأ التربية الفنية التطبيقية مع التدريب على العمل تطبيقها كاملا ، ويكتسب التلاميذ المهارات التنظيمية ، والقدرة على أداء العمل بطريقة مبتكرة ، مع حب الطبيعة والبيئة التى يعيشون فيها .

وهناك مزيد من التطوير للتربية والتعليم فى المدارس الريفية ، وهو يهدف الى كثير من الأمور التى أهمها انشاء شبكة كاملة من المدارس تشتمل على مراحل التعليم المختلفة ، مع مراعاة الطابع الاجتماعى والاقتصادى والسكانى والجغرافى للأقاليم المختلفة . ولذلك سوف تنشأ مدرسة ثانوية فى كل كوتوز (مزرعة جماعية) وفى كل سوفحوز (مزرعة حكومية) .

ومما يجدر ذكره فى هذا الصدد أن عددا كبيرا من تلاميذ هذه المدارس داخليون ، ويدرسون طبقا لنظام اليوم الكامل . وفى الوقت الحالى تقدم الوجبات بالمجان الى ٢٥٪ من هؤلاء ، أما الباقون فلا يدفعون سوى نصف التكاليف العادية .

وفى المدارس والجماعات التى تدرس طبقا لنظام اليوم الكامل يتناول ١٥٪ من التلاميذ الوجبات بالمجان ، ويحضرون الى المدرسة عادة من الساعة ٨ الى الساعة ١٨ ، ويشرف مدرسون مؤهلون على الأنشطة الخارجية المناسبة لميول التلاميذ (الألعاب ، القراءة ، الفنون ، الرياضة ، العمل الفنى (التقنى) ، اجراء التجارب ، الخ) .

وان موضوع التعليم الثانوى العام ، فى الاتحاد السوفيتى لا يهتم المدارس فحسب ، بل يهتم الآباء ومنظمات الشباب الشيوعى ونقابات العمال والمجتمع السوفيتى قاطبة . مثال ذلك أن تخطيط التنمية الاجتماعية والثقافية فى وحدات الانتاج الكبيرة يفتضى بطريقة آلية اتخاذ التدابير اللازمة لرفع مستوى التعليم العام ، والتدريب المهنى لصغار العمال الزراعيين والصناعيين .

وفى الوقت الحالى يلتحق ٥ ملايين من صغار العمال فى مختلف قطاعات الاقتصاد القومى بالمدارس المسائية ، أو مدارس المراسلات على المستوى الثانوى . وهم يتمتعون بعدد من المزايا ، منها تخفيض أسبوع العمل ، واجازة التغيب بأجر ، لمدة تتراوح بين يوم أو يومين ، وعشرين يوما من أيام العمل ، حتى يتسنى لهم أداء امتحانات النقل أو الامتحانات النهائية .

ويكمل نحو ٦٠٠٠٠٠ رجل وامرأة ممن منعتهم الظروف من التعليم الثانوى دراستهم الثانوية فى هذه المدارس جامعيين بين العمل والدراسة .

وندعو الحطة الخمسية العاشرة الى رفع الكفاية ، وادخال الاصلاحات النوعية
فى جميع المجالات ، بما فى ذلك التعليم الذى يجب أن يساير مطالب التقدم العلمى
والفنى . والتقدم الثقافى والفنى والتربوى الدائم لجمهور العمال .

وسوف نسترشد بما حققناه حتى الآن فى معالجة ما سوف ينشأ من مشكلات
جديدة . فالتعليم الثانوى سوف يتحسن ويتطور ، وكذلك التنظيم العام للتعليم
المدرسى . وقد أظهر التلاميذ قدرتهم على استيعاب المناهج والكتب المقررة الجديدة .
وسيتهم فى المستقبل القريب تنقيح الكتب الدراسية وبخاصة فى الرياضيات والفيزياء
والأحياء فى الصفوف العليا .

ولن يقتصر التنقيح على محتوى المقررات الدراسية . بل سوف يشمل الطرق
والأساليب المتبعة فى اعداد المدرسين .

وتلقى العلاقة بين المواد عناية خاصة . والهدف من ذلك هو تحاشى الازدواج بين
المواد ، فلا يدرس موضوع فى مقرر دراسى سبقت دراسته فى مقرر آخر ، كما أن
الهدف من ذلك هو اتجاه التعليم فى المدارس الى تعميق وتوسيع الأفكار الأساسية ،
وتوضيح الصلة بين مختلف فروع العلم . والصلة بين العلم نفسه والعملية الانتاجية .

مثال ذلك أن التمهيد لدراسة التحليل الكهربى فى مقرر الفيزياء سوف يتصل
اتصالا وثيقا بتعليم نظرية « الفصل الالكترولى » فى مقرر الكيمياء . وكذلك الدروس
الخاصة بتركيب الذرة فى مقرر الفيزياء والكيمياء سوف يرتبط بعضها ببعض ، كما
سيتم التنسيق بين الاصطلاحات والرموز المستخدمة فى الرياضيات ، والفيزياء ، والرسم
الفنى ، الخ .

وقد قال أ.ف . لوناتشارسكى ذات مرة « ان الانسان الذى لا علم له بالمبادئ
الأساسية فى الفنون المختلفة أشبه بمخلوق بلا عيين ولا أذنين .

ويجب حين نعمل على تحسين تعليم الموسيقى والفنون الجميلة والأدب أن نفيد
أكبر فائدة ممكنة من المادة الواسعة للتربية الجمالية التى تتيحها المواد الدراسية
الأخرى فى البرامج المدرسية ، وبخاصة : التاريخ ، وعلم الاجتماع ، والجغرافيا ،
والأحياء ومن المهم فى هذا المجال ابتكار الطرق والوسائل اللازمة لتلقين المعلومات
فى فروع العلم المختلفة ، وتنسيق أعمال المدرسين لتحقيق قدر أكبر من التنسيق بين
محتوى المواد التى يدرسونها .

وليس فى وسعنا أن نهى عقول التلاميذ للخلق والابداع ما لم يقوموا بدور فعال ،
بحيث يعرفون كيف يشقون طريقهم خلال الحشد الكبير من المعلومات العلمية
والسياسية ، ويشاركون فى مختلف الأعمال التى تعود على المجتمع بأجل الفوائد .

والى جانب تحديث محتوى التعليم بذلت جهود كبيرة لتحسين طرق التدريس
واعداد المدرسين . وتم تعميم طريقة حل المسائل ، واجراء المزيد من البحوث لاستخدام

الوسائل البصرية وغيرها فى التعليم وتشجيع التلاميذ على التفكير المستقل .
ويتضح بجلاء من أعمال المؤتمر الخامس والعشرين للحزب الشيوعى السوفيتى أن
استيعاب الحقائق ليس هو الهدف الأساسى فى الوقت الحاضر الذى ازدادت فيه المعارف
الضرورية بسرعة فائقة . والمهم فى الأمر هو تعليم التلاميذ كيف يزدون من معلوماتهم
بأنفسهم ، وكيف يرتشفون من مناهل المعلومات السياسية والعلمية التى تزداد بسرعة
هائلة .

ولا يزال المجال متسعا لبذل الكثير من الجهود ، فمن جهة يجب تعليم الأطفال
كيف يفكرون ويحصلون العلم بأنفسهم ، كما يجب تنمية مداركهم وقدراتهم . ومن
ناحية أخرى يجب عليهم الإلمام بأصول المعرفة . ولا شك أن تهيئة أفضل الظروف
والأحوال لزيادة نشاط التلاميذ ومراعاة الفروق . بينهم تتطلب الاستخدام الواسع
للمواد والطرق التعليمية التى توقظ فيهم غريزة حب الاستطلاع والرغبة فى العلم .
ولذلك تنص الخطة العاشرة على إجراء المزيد من البحوث فى نظرية ووسيلة وتنظيم العملية
التعليمية مع توجيه عناية خاصة الى تكليف التلاميذ بواجبات تتضمن حل المسائل فى
كل مادة دراسية ، وترشيد دور التلاميذ .

وقد ظل الاهتمام منصبا - الى عهد قريب - على تنظيم دور المدرس وتحسين طرق
التدريس . أما الآن فإن التلاميذ هم الذين يجب أن يتعلموا كيف يؤدون دورهم بطريقة
رشيدة . ولا يعنى هذا أن يقل اهتمام المدرس بدوره الخاص ، وباعداد دروسه ، وإنما
يعنى أنه يجب ، وهو يعد دروسه ، أن يضع نصب عينيه ضرورة توجيه وتنظيم نشاط
تلاميذه . ولهذا الغرض توضع الآن توجيهات منهجية لارشاد المدرس الى طريقة تنظيم
الأنشطة الحرة المستقلة لتلاميذه على اختلاف أعمارهم .

فمن المقرر اتخاذ إجراءات تنظيمية لتحسين وسائل التعليم الذاتى والتربية
الاستفلائية ، فى المدرسة وفى المنزل وفى المؤسسات الخارجة عن نطاق المدرسة .
ويجب أن ترتبط هذه الإجراءات ارتباطا وثيقا بتزويد الآباء بأصول التربية ، كما
يجب تشجيع المجتمع بأسره على الاهتمام بهذه المسائل .

ويوجه اهتمام خاص الى تعميم ونشر آخر تجارب الأشكال التقدمية لنشاط الفرد
والجماعة فى المدرسة أو خارجها . وبناء عليه يعنى مديرو المدارس ومدرسوها عناية
خاصة بطرق تنظيم نشاط التلاميذ وبالتوجيه التربوى للنشاط الفردى والجماعى .

ويجب تزويد التلاميذ بقدر أساسى ثابت من المعلومات ، وبالقدر على استخدام
هذه المعلومات بطريقة عملية .

ويجب تنظيم التعليم فى المدرسة بحيث إذا ترك التلميذ المدرسة كان مستعدا
لممارسة نوع من التعليم مدى الحياة يمكنه من الاحتفاظ بتعليمه العام ومؤهلاته المهنية
فى المستوى المطلوب .

ويمكن اكتساب المزيد من التعليم عن طريق عدد كبير من الدراسات والمؤسسات التعليمية التي يستطيع فيها الشباب أن يواصلوا الدراسة للحصول على مؤهلات عالية في أهم المواد الدراسية بعد تركهم المدرسة الثانوية . وقد أنشئت في السنوات القليلة الماضية شبكة من الجامعات الشعبية التي تزود الطلاب بالتعليم الجامعي في الفروع المختلفة للعلم والتكنولوجيا والثقافة ، في كليات التربية ، والتكنولوجيا ، والاقتصاد ، الخ وبذلك تسد حاجة الملايين من الشعب الى المزيد من التعليم .

وتؤكد وثائق المؤتمر أن المطلوب اليوم هو اتباع منهج شامل في كل الأمور المتصلة بالتنشئة الشيعوية ، وتعليم الأطفال والشباب ، ووحدة التربية الأيديولوجية ، والسياسية ، والعملية ، والأخلاقية .

ذلك أن التربية لا تقتصر على استيعاب الحقائق والأرقام ، بل تتضمن تذوق الجمال ، وتنمية العقل والوجدان .

ومن الأمور التي تعد في الظروف الحالية على أكبر جانب من الأهمية أن تسيّر الرغبة في العلم والتكنولوجيا - خلال النظام التعليمي كله - جنباً الى جنب مع معرفة الطبيعة وصحة الجسم وسلامة الخلق .

وفي ظل الثورة العلمية والتكنولوجية تكتسب تنمية ميول الشباب وقدراتهم أهمية أكبر . ولذلك يجب تهيئة المزيد من الأنشطة الاختيارية لتلاميذ الصفوف من ٧ الى ١٠ ، كما يجب المزيد من العناية بالرياضيات ، والكمبيوتر ، والفيزياء ، والالكترونيات ، والكيمياء ، وعلم الأحياء ، والأجروبولوجيا (العلم الذي يبحث في الصلة بين التربية وتغذية النبات ونمو المحاصيل وإنتاجها) ، كما تجب العناية بالعلوم الاجتماعية .

وننص الخطة الخمسية العاشرة على زيادة انشاء شبكات المراكز الخاصة برواد الشباب ، وأطفال المدارس ، وصغار الفنانين ، ومحبى الطبيعة ، كما ننص على تهيئة الوسائل للألعاب الرياضية وغيرها من الأنشطة الخارجة عن دائرة المدرسة . ولا تقتصر مهمة هذه المراكز على إتاحة مختلف أوجه النشاط غير المدرسي للتلاميذ ، بل لها أثر قوى في تنظيم الأنشطة الخارجة عن دائرة المناهج المدرسية .

وتتبعوا التربية العملية مكانا هاما في النشاط المدرسي . وتتوقف فاعليتها على التنظيم الصحيح لعمل الفصل ، والطرق المختلفة لاشراك التلاميذ في أعمال اجتماعية مفيدة . وطبعاً للخطة الخمسية العاشرة سوف تتطور دراسة التكنولوجيا الزراعية ، ففرق الانتاج التي يرجع أصلها الى أكثر من ٢٠ عاما هي الآن سمة دائمة من سمات المدارس الريفية . وقد اكتسبت هذه الفرق خبرة قيمة في حمل التلاميذ على الاهتمام الدائم بالزراعة ، والعمل الزراعي ، وغرس حبهما في نفوس التلاميذ . وبالإضافة الى فرق الانتاج الزراعي هذه توجد فرق من صغار التلاميذ المحبين للغابات والحراج . ويزداد الآن عدد الورش التدريبية في الشركات وفي المراكز التدريبية الانتاجية التي تشترك فيها عدة

مدارس • وفي صيف ١٩٧٥ اشتغل ٩ ملايين طفل من تلاميذ المدارس في الأعمال الموسمية في الأرض • وتهدف الخطة الخمسية العاشرة الى زيادة عدد مراكز التدريب لأطفال المدارس وعدد الفرق التي تتولى حماية وتنمية الموارد الطبيعية •
وفد وضعت خطط في كل مركز ومدينة واقليم لتوفير الظروف المادية اللازمة للتربية العملية • وسيكون للمجتمع والاختصاصيين رأى في التوجيه المهني لأطفال المدارس •

ولا يزال المدرس هو قطب الرحى في العملية التعليمية التي تتوقف جدواها على علمه ومهارته ، وعلاقته مع تلاميذه •

وتتضمن الأهداف المقررة في الخطة الخمسية الجديدة العمل على زيادة تدريب المدرسين والتوسع في نظام تدريب معلمى المدارس الأولية الذين حصلوا على التعليم العالى ، ومدرسى التربية العملية ومدرسى الموسيقى والفن والتربية البدنية •

هذا والمدرسة هي الأداة الرئيسية لتكوين الوعى الاجتماعى بين الجماهير ، ففيها لا يكتسب التلاميذ المعلومات الأساسية فحسب ، بل أيضا يتعارفون بينهم في جو من الصداقة ، والمحبة والابداع ، ووحدة الرأى والمعتقدات •

وقد قال « جوجول » مخاطبا الشباب : « على الطريق الممتد من أيام الشباب الحافلة بمشاعر الرقة والحنان الى أيام الرجولة الحافلة بالمتاعب والآلام خذوا معكم جميع العواطف الانسانية ، ولا تتركوها وراءكم على الطريق ، فانكم لن تستطيعوا أن تسترجعوها فيما بعد » •

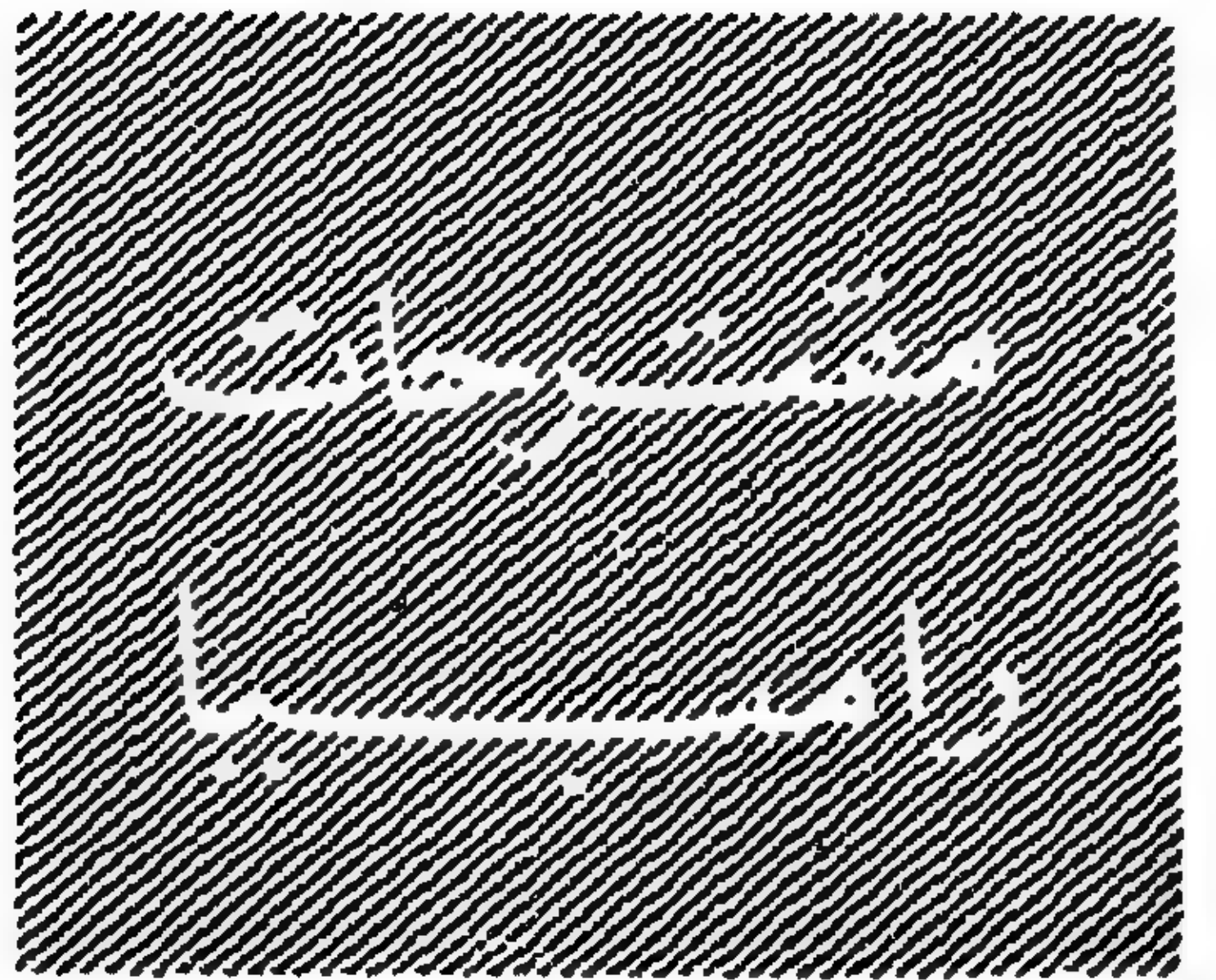
ومن الأمور الجوهرية أن نعمل على أن يظل أطفال اليوم محتفظين طوال حياتهم بالقدرة على أن يعيشوا أعضاء في المجتمع الانسانى ، وهي قدرة لا تقدر بثمن •
وهذا هو السبب في أنه من الضروري أن يفهم المدرس واجباته ، وأن يحبها ، ويرقى بها الى ذروة العمل المشترك • فيجب أن يتذكر دائما أن الانسان يستطيع أن يعوض ما فاتته من المعرفة أو التعليم ولكن شيئا لا يمكن أن يعوض المشاعر الانسانية في نفس المدرس •

وتتطلب الحياة الحديثة تعزيز دور علم التربية في نشاط المدارس وغيرها من المؤسسات المعنية بالتربية والتعليم • ذلك أن تعزيز نشاط أقسام التربية ومعاهد البحوث التربوية في مجال الاعداد التربوى للمدرسين هو شرط هام للنهوض بالعملية التعليمية •

واضح أن الثورة العلمية والتكنولوجية تفرض مطالب كبرى على الناس •
وقال قال ل.أ. بريجنيف : « ان مستقبل بلاد السوفييتات سوف يكون هو المستقبل الذى يبنيه أعضاء منظمات الرواد ومنظمات الشباب والحزب على ثقة من أنه سيكون مستقبلا زاهرا » •

المترجم : أمينة الشريفة

نظم تعليمية بديلة



في أبريل ١٩٧٦ نشرت وزارة التربية والتعليم في زامبيا وثيقة بعنوان التعليم من أجل التنمية : مشروع بيان عن الاصلاحات التعليمية وطرحها للبحث والمناقشة . والهدف من هذه الوثيقة هو ادخال تغيير شامل على هيكل التعليم وما يترتب على ذلك من تغيير محتواه . وتتضمن الوثيقة اقتراحا بإنشاء « نظام قومي للتعليم » في نطاق السياسات القومية . ونستعرض في هذا المقال هذه المقترحات في ضوء التوسع التعليمي الكبير في زامبيا منذ ١٩٦٤ ، وفي ضوء الاتجاهات التعليمية في البلاد الأخرى .

حالة التعليم في زامبيا

عندما استقلت (في أكتوبر ١٩٦٤) زامبيا - روديسيا الشمالية سابقا - كان مستوى التعليم فيها منخفضا جدا ، اذ كان عدد خريجي الجامعات نحو ١٠٠ جامعي ، وحملة الشهادة الثانوية (الذين أتموا ٥ سنوات) ١٢٠٠ ومن بين السكان البالغين

الكاتب : ن . ج . صمبرل

اخصائي في الدراسات الأفريقية والعربية مع خبرة بالتدريس في تنزانيا ، وزامبيا ، واسكتلندا . نشر مقالات عن تعليم الكبار ، والتعليم مدى الحياة ، في إنجلترا وأفريقيا .

لم يلتحق بالمدرسة الا أقل من ثلثهم ، ولم يتم التعليم الابتدائي منهم سوى ٣٪ ، ثم حدث توسع ملحوظ فى التعليم خلال السنوات العشر التالية ، فزاد عدد التلاميذ المقيدين بالمدارس الابتدائية من ٣٧٨٠٠٠ فى ١٩١٤ الى ٨١٠٠٠٠ فى ١٩٧٣ ، وفى ١٩٧٣ بلغ عدد مدرسي المدارس الابتدائية قرابة ١٧٠٠٠ مدرس أغلبهم من أهل زامبيا ، و ٢٠٪ منهم غير مدربين . وكانت نسبة التلاميذ الى المدرسين نحو ٤٨ : ١ ، ولكن الزيادة فى المدارس الثانوية كانت أسرع ، اذ زاد عدد التلاميذ من ١٣٠٨٥٠ (سنة ١٩٦٤) الى ٦٥٠٧٥٠ (١٩٧٤) ، وزاد عدد المدرسين على ٣٠٠٠ مدرس نحو ١٥٪ منهم غير مدربين (ومعظم هؤلاء من الجامعيين غير الزامبيين) ، على أن نسبة المدرسين غير الزامبيين بالمدارس الثانوية زادت على ٧٥٪ . وبلغ عدد التلاميذ المقيدين بكل من المدارس الفنية والمهنية والمعاهد التجارية نحو ٣٠٠٠ ، فى حين كان الطلاب فيها قبل عهد الاستقلال فى حكم العدم . وقد فتحت الجامعة أبوابها فى ١٩٦٦ وضمت نحو ٣٠٠٠ طالب ، ومعظم هيئة التدريس بها من غير الزامبيين . وكانت برامج الدبلومات والدرجات التى تمنحها الجامعة تتضمن دراسات للمعلمين قبل التحاقهم بالخدمة وفى أثنائها . وتنظم كلية تنمية الموارد الطبيعية دراسات للمعلمين قبل التحاقهم بالخدمة . ويوجد نحو ١٠ من مدارس المعلمين تضم ٣٠٠٠ طالب يتم اعدادهم أساسا ، لا تماها ، ليكونوا معلمين بالمدارس الابتدائية فى المستقبل .

وكان الهدف المقرر عند الحكومة هو نشر التعليم الابتدائي العام (ت ا ع) ، بيد أن الحكومة اعترفت فى الخطة الثانية للتنمية القومية بأن تحقيق (ت ا ع) أصعب بكثير مما كان متوقعا . ويعزى هذا الى أسباب عدة ، أحدها ارتفاع نسبة المواليد مما سيؤدي الى مضاعفة عدد السكان بعد ٢٥ سنة وفى وسع الحكومة أن تساير هذا التوسع من الناحية التعليمية ، ولكنها لا تستطيع أن تتجاوز ذلك بدرجة تكفى لنشر التعليم الابتدائي العام . ثم ان نظام الزراعة المتنقلة يجعل السكان فى بعض المناطق ينتقلون بعيدا خلال فترة من الزمن عن الأماكن التى توجد فيها المدارس ، وبذلك تنهيا وسائل التعليم ولكن فى غير المكان المناسب . يضاف الى ذلك أن ظاهرة هجرة السكان الى المدن قد ضاعفت عدد سكان لوساكا العاصمة خلال عشر سنوات كما ضاعفت عدد السكان فى مناطق النحاس بمثل النسبة . وهذا من شأنه أن يلقى عبئا على الموارد القومية فى مناطق معينة . وقد قدرت الحكومة فى ١٩٢٨ أن هناك أماكن كافية فى الصف الأول تتسع لقبول الأطفال الذين بلغوا السن المدرسية المناسبة ، ولكن الصورة تعيرت بسبب توزيع الأعمار (السن المثالية للقبول بالمدارس الثانوية هى من ٧ الى ١٤) .

وكان المقدر فى أوائل العقد الثامن أن يلتحق بالمدرسة ٧٢٠٥٪ من التلاميذ من فئة ٧ الى ١٤ سنة . ولكن تبين من المسح الذى أجري فى ١٩٧٣ أن نحو ٣٥٪ من التلاميذ الذين بلغوا سن القبول بالمدرسة الابتدائية فى لوساكا لم يلتحقوا بالمدرسة . ولعل ذلك يرجع الى أن :

« تقويم مشروع المواقع والخدمات في زامبيا أوضح أن نصف سكان العاصمة يعيشون في مناطق مخصصة من الحكومة ، ولكن جميع المدارس كانت تقع في مناطق أخرى باستثناء مدرسة واحدة . وترتب على ذلك أن نسبة المقيدين بالمدرسة الابتدائية في المناطق المخصصة لم تزيد على ٣٦٪ ، في حين كانت النسبة في بقية العاصمة ٩٠٪ . وكذلك كان التسرب والاعادة أعلى من بين المخصصين » (١) .

ويلاحظ أن معدل الزيادة يبلغ عادة ١٠٠٪ في الصفوف من ١ الى ٤ في حين ينخفض بشدة الى ٧٥٪ في الصفين ٤ و ٥ .

وحالة التعليم سيئة جدا في المناطق الريفية ، اذ يتسرب نحو ٣٥٪ من التلاميذ بعد الصف الرابع لعدم وجود فصول عالية بالمدارس الابتدائية . واسوأ ما تكون الحالة في المقاطعة الشرقية حيث يبلغ معدل الزيادة السنوية ٥٦٪ ، على أن الحال ليست أحسن من ذلك في مقاطعة لوبا بولا ، والمقاطعة الشمالية ، واقليم كابوي الريفي .

وتنفق الحكومة ٢٥٪ من ميزانيتها الجارية على التعليم ، وهذا يدل على مدى اهتمام الحكومة بشؤون التربية والتعليم . غير أن التعليم الثانوي والجامعي يتطلب كثيرا من النفقات . والدليل على ذلك أن تكاليف الطالب الجامعي تعادل ما يتكلفه ٦٠ تلميذا ابتدائيا أو ٣٦ تلميذا بالتعليم الفني أو ٧ بالتعليم الثانوي . وعلى الرغم من التوسع المطرد فإن النفقات الجارية بالنسبة للفرد الواحد لم تزيد زيادة حقيقية (مع افتراض التضخم) . والواقع أن هذه النفقات انخفضت في قطاع اعداد المدرسين . بيد أن اعداد المدرسين يحتاج الى قدر كبير من النفقات لاعداد المدرسين غير المديرين في المدارس الابتدائية ولاحلال المدرسين الوطنيين محل الأجانب الذين يكلفون الدولة غاليا في المدارس الثانوية .

وقد كانت الجهود التي بذلتها زامبيا في مجال التعليم رائعة كغيرها من البلاد الافريقية المستقلة . ولكن عوائق التنمية تحد الآن من التوسع في التعليم . ومن هذه العوائق : قصور الميزانية ، وارتفاع نسبة المواليد . وقد تم التوسع في التعليم بقدر المستطاع ، ولكن لم يصل الى الغاية التي ترضى الحكام أو المتعلمين ، فهناك اختناقات في نظام التعليم تؤدي الى نقص شديد في عدد المتعلمين . ذلك أن نحو ٢٠٪ من بين ١٠٠٠٠٠ يتخرجون في المدارس الابتدائية سنويا يواصلون التعليم بالمدارس الثانوية ، وبعد بقائهم فيها ثلاث سنوات يترك نصفهم المدرسة ، ويتم الباقيون السنوات الخمس باحدى المدارس الثانوية ، ويحصلون على « شهادة كمبردج لمدارس ماووا البحار » . ويمكن القول بأن كثيرين ممن يحصلون على التعليم الابتدائي الكامل يشعرون بخيبة الأمل لعدم استطاعتهم مواصلة الدراسة ، وبخاصة في المناطق الريفية . لذلك يهرع بعضهم الى المدن بحثا عن العمل . ويرى الآخرون قليلا من الفائدة في قضائهم سبع سنوات في التعليم اذا اشتغلوا في القطاع التقليدي حيث لا يعملون شيئا لم يكن في وسعهم أن يعملوه اذا لم يلتحقوا بالمدرسة . وكذلك تشعر

(١) البنك الدولي ورقة العمل الخاصة بقطاع التعليم ص ٣٣ ديسمبر ١٩٧٤ .

الحكومة بفلق شديد لعدم حدوث تغيير أو تطور فى المناطق الريفية ، ولا ترى عائدا كبيرا من استثمارها التعليمى فيما يتعلق بأغلبية تلاميذ المدارس .

وهذا الشعور المتزايد بخيبة الأمل فى نظام التعليم من جانب تلاميذ المدارس وفى نتائج هذا النظام من جانب الحكومة يمثل الشعور السائد فى كثير من بلاد العالم الثالث . وقد بذلت الجهود فى زامبيا كما بذلت فى كل مكان آخر لايجاد حلول لهذه المشكلات ولازالة القلق المتزايد بين رجال التعليم ولتزويد المتعلمين بشئ يمكن أن يروود جديرا بالعناء المبذول فيه .

بعض الاتجاهات والأفكار الحالية

لقد بذلت الجهود منذ عدة سنوات لايجاد بدائل من النظم التعليمية الموروثة من العهد الاستعماري ، وظهرت فى ذلك اقتراحات مختلفة . على أنه من التفاؤل الادعاء بأنه تم التوصل الى حلول شاملة .

فالبנק الدولى - على سبيل المثال - اقترح معايير أساسية للتعليم الريفى والبرامج التدريبية التى يمكن أن تكون وظيفية ، وجزءا من نظام تعليمى شامل ، معايير متكاملة مع غيرها من الأنشطة الريفية على المستوى القومى والمحلى ، كما يمكن أن تتكرر بسهولة من حيث النفقات والمتطلبات الادارية (كايجار فرق تدريبية متنقلة تنقل المشروعات الى الناس لا الناس الى معاهد تتطلب نفقات مالية عالية) . وأطلق البنك على هذا المشروع اسم « التعليم الأساسى » ، وهو يعد تعليما وظيفيا ، مرنا ، قليل النفقات بالنسبة للذين يتلقون التعليم النظامى . وهو يختلف عن (ت ا ع) لأنه ليس خطوة أولى فى نظام هرمى ولكنه يقدم اطارا كاملا يمثل « الحد الأدنى من الاحتياجات التعليمية » وهدفه ليس أطفال المدارس بالضرورة ، بل قد يكون أى جماعة من أى سن ومن أى وضع اجتماعى أو اقتصادى . ويمكن تعديل الطريقة التى يتعلم بها الطالب (الطريقة الالقائية) حسبما تقضى به الضرورة . ويعرف الحد الأدنى من الاحتياجات التعليمية بأنه « تعليم القراءة والكتابة والحساب ، واكتساب المهارات اللازمة للنشاط الانتاجى ، وتنظيم الأسرة ، والصحة ورعاية الطفل ، والتغذية ، والمعلومات اللازمة للمشاركة الوطنية » .

ولم يسلم جميع المربين بهذه الاقتراحات كما هى ، بل اعتبروها منطلقا للمزيد من البحث والمناقشة . وقد نشرت مجلة « مستقبل التربية » وجهات نظر أخرى فى أعداد سابقة (العدد الرابع ١٩٧٥ ، العدد الأول ١٩٧٦ ، العدد الثانى ١٩٧٦) .

هل يمكن للتعليم المعدل أن يغير توقعات وآمال الذين يتلقونه ؟ هل يمكن نجاح أى تنظيم بدون توجيه سياسى ؟ هل اعتبرت البلاد النامية نظام التعليم عاملا من عوامل التغيير فى الوقت الذى ظل فيه هذا النظام عاملا من عوامل المحافظة على القديم ، وسببا لحدوث انقسامات اجتماعية واقتصادية وصورة للمجتمع لا وسيلة لتجديده وتحديثه ؟

لقد عرضت كل هذه الأسئلة في اجتماع وزراء التربية والتعليم الإفريقيين المنعقد في لاجوس في أوائل ١٩٧٦ ، وكان أول ما اتفقوا عليه هو ضرورة ادماج التعليم في سياسة قومية عامة . واليك ما جاء في هذا الشأن :

« لم تعد التنمية التعليمية أمرا يمكن النظر فيه بمعزل عن غيره ، لأنه من الواضح أن كثيرا من المشكلات التعليمية تتطلب حلولاً لها خارج حدود القطاع التعليمي ان كثيرا من البلاد الإفريقية . . . قد تعهدت بربط أهداف نظامها التعليمي بالأهداف السياسية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، والثقافية ، المنصوص عليها في سياستها القومية . ولوحظ في مؤتمر لاجوس اتفاق تام في هذا الرأي » .

ثم رجع الوزراء الى المبادئ الأولى فسألوا : التعليم لمن ؟ ولأى غرض ؟ واقترحوا ثلاث استراتيجيات . ربط المدرسة بالمجتمع ، وربط المدرسة بالحياة العملية ، وتعزيز الشخصية الثقافية الإفريقية . وكان التعليم الأساسى هو الوسيلة التى تم الاتفاق عليها لتنفيذ الاستراتيجية ، ولكن معناه يختلف عما أراده البنك الدولى :

« أن التعليم الأساسى ليس صورة ثانية للتعليم النظامى ، ولا منهجا علاجيا لتمكين « مرفوضات » التعليم التقليدى من أن تستعيد أرضها المفقودة ، ولا هو صورة منقحة أو مخففة لتعليم الكبار ولا هو تعليم جديد غير نظامى مماثل للتعليم الأولى » .

واتفق المؤتمر على أن يصبح التعليم الأساسى سياسة تتضمن كل مظاهر التعليم فى المجتمع لا طريقة من الطرق العديدة لمواجهة المطالب التعليمية . كما اتفق على أن التعليم الأساسى يعنى إعادة تدريب المدرسين ، مع العناية بطرق التعلم والتعليم الخاصة بتعليم الكبار . ويجب تدريب المدرسين على القيام بمهام عملية تتصل بالمنهاج الدراسية ، وتشمل العمل اليدوى والمهنى . وطالب المؤتمر بتدريب الجميع فى أثناء الخدمة ، وتقديم دراسات لتجديد المعلومات . ومن ذلك يتضح أن التعليم الأساسى هو لكل انسان . وسوف يؤدى نفيذه الى ايجاد نوع جديد من هيئة التدريس ، كاعداد مدرسين من كل من المناطق الريفية والشركات الصناعية ، كما يؤدى الى خلق نوع جديد من الفنيين والمجندين للخدمة الوطنية ، وتلاميذ المدارس الثانوية ، والموظفين الذين يتقلدون الوظائف التعليمية الاشرافية ، وكبار الاداريين فى القطاعات الأخرى .

وقد اعترف هذا الاجتماع الدولى بأهمية الالتزام السياسى ووجود مفهوم قومى شامل يضع التعليم على مستوى واحد مع السياسات الأخرى ، لا كملحق للتخطيط الاقتصادى ، أو متطلبات التنمية ولا كجزء من برنامج الاستثمار المالى أو تخطيط القوى العاملة ، ولا كصمام أمن أو مسكن سياسى . ويأتى فى المقدمة العنصر الروحى للكرامة البشرية ، والاعتراف بحق كل فرد فى التعليم .

وقد تقدم المجتمعون فى هذا الشأن باقتراحات وتعهدات واقعية ، وتبدى توازنا ما يمكن انجازه بالالتزام والايمان السياسى : فبعد أن هبطت نسبة المقيد

بالتعليم الابتدائي من ٥٠٪ في ١٩٦٤ الى ٣٧٪ في أوائل العقد الثامن قدمت تنزانيا تاريخ (ت ا ع) من ١٩٨٩ الى نهاية ١٩٧٧ ، وفي وسعها أن تحقق هذا الهدف اذا تمسكت بالمثل الانجليزى الذى يطابق معناه هذا البيت العربى :

اذا صبح منك العزم دون تردد وجدت الى ما تبغيه سبيلا

افتراحات زاهيبا :

عكست مناقشات لاجوس التفكير الحالى فى تنزانيا بصورة دقيقة ، فقد شكلت فرق عمل خاصة بالجوانب المختلفة للنظام التعليمى . وفى خلال ١٩٧٥ قامت أربع مجموعات دراسية بزيارة عشر دول لترى كيف تعالج الدول الأخرى مشكلاتها التعليمية الخاصة . ولم تكن هذه الزيارات مقصورة على القارة الافريقية ، بل شملت بلادا أخرى كالصين وكوبا . وبعد عودتها عقدت حلقة لاعداد تقريرها فى نهاية ديسمبر ١٩٧٥ ، وبعد المزيد من المناقشات نشرت التقرير المعروف باسم « التعليم من أجل التنمية » وطرحته للمناقشة العامة فى أبريل ١٩٧٦ .

وفد لخص التقرير بايجاز أوجه القصور والمفارقات فى النظام الحالى ، ثم انتقل الى ذكر مبادئ النظام المقترح وهيكله ، ووسائل تنفيذه .

ويوضح البيان الذى يؤلف ثلاثة أخماس التقرير المبادئ بالتفصيل وطريقة تطبيقها على نواحى النظام الموجود والمقترح . وهذه المبادئ تشمل التعليم والانتاج ، وتعبئة الموارد التعليمية وإدارتها ، وتعليم المدرسين ، وتطوير المناهج ، والمواد ، والمعدات والتقييم ، والشهادات ، والاختيار والتوجيه ، والتنظيم والإدارة .

المبادئ الأساسية

إن المبادئ الأساسية التى يقوم عليها هيكل التعليم هى أن « كل مواطن قادر - صغيرا أو كبيرا - يكون طالبا أو عاملا » . وبعبارة أخرى « يجب على كل فرد أن يسهم بنصيبه من الانتاج فى المجتمع » . وبذلك لا يصبح الطلاب عالة على غيرهم طول الوقت . والمفاهيم الرئيسية للنظام التعليمى هى « الدراسة والعمل » فى تعليم يشمل الوقت كله أو « العمل والدراسة فى تعليم يستمر مدى الحياة » حسبما يناسب حالة الافراد ، بمعنى أن كل مواطن - صغيرا أو كبيرا - له الحق فى الحصول على برنامج تعليمى يناسب سنه وميله وقدرته . ويتضمن التقرير عشرة مبادئ يرد ذكرها فيما يلى ، مع ملاحظة أن هذه المبادئ تتضمن بيانا بالأمانى ولكنها تشير الى هدف النظام الجديد . وسوف تكون هذه المبادئ - اذا تم قبول المشروع كما هو مقترح - معيارا للحكم على نجاحه . والغرض هو الانتقال من مجتمع يبنى فيه العنصر التعليمى عند الطرف الأصغر الى خلق مجتمع أشرب فى قلبه حب التعليم بحيث يتجه أعضاؤه الى التعليم كما تقضى الضرورة . ويتجه لذلك فان الهدف هو خدمة التعليم لاحتياجات

المجتمع بسد حاجة الأفراد منه • ولم يعد المجتمع يقدم نظاما تعليميا مقصورا على عدد محدود من الناس ، تاركا للأفراد أن يفيدوا منه ما استطاعوا •

واليك بيان المبادئ العشرة :

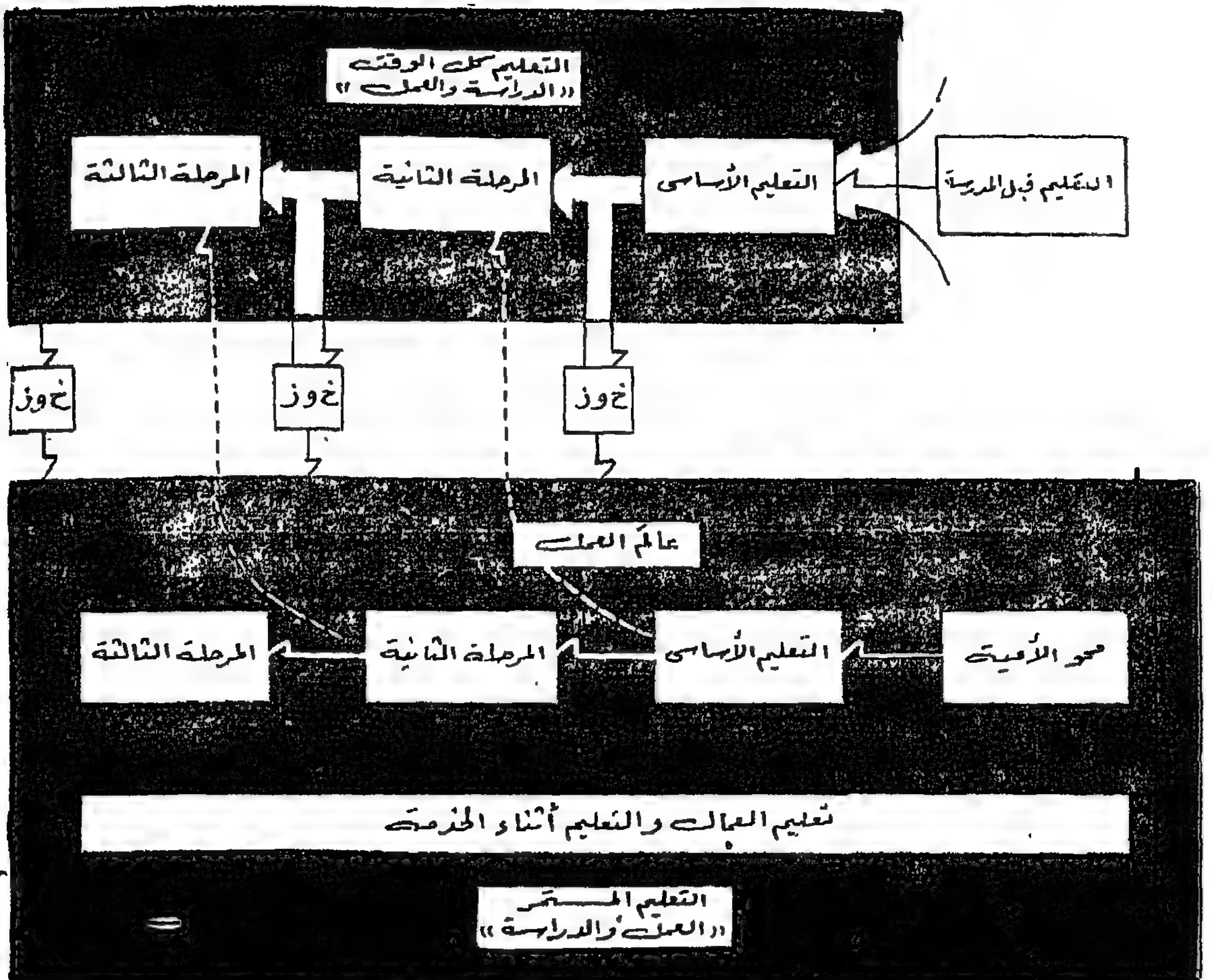
- ١ - إتاحة الفرصة لكل طفل ولكل راشد أن ينمي مواهبه - عن طريق التعليم - لخدمة بني وطنه وأمته •
- ٢ - محو الأمية •
- ٣ - التعليم اجباري لمدة عشر سنوات لكل الأطفال •
- ٤ - جميع الطلاب الذين أتموا التعليم كل الوقت يمكنهم مواصلة تعليمهم بوسائل أخرى في أثناء عملهم •
- ٥ - متى نوافرت في العامل شروط الاستعداد والاهتمام والالتزام أمكنه الالتحاق من جديد بالتعليم كل الوقت وفقا لحاجة الأمة •
- ٦ - التعليم كل الوقت ، والتعليم مدى الحياة على درجة واحدة من الأهمية بالنسبة للأمة •
- ٧ - يستطيع الطالب أو العامل أن يتقدم من إحدى مراحل النظام التعليمي إلى المرحلة التي تليها ، أو يتحول من برنامج تعليمي إلى آخر ، مع مراعاة استعداده وميله والتزامه ، وحاجة الأمة •
- ٨ - الجمع بين الدراسة والعمل في جميع مراحل النظام التعليمي وفي كل البرامج •
- ٩ - لكل عامل الحق في الحصول على التعليم الخاص بالعمال أو التدريب في أثناء الخدمة حتى يتسنى له أن ينمي عقله ، ومهارته ، وطاقته الانتاجية •
- ١٠ - ادخال التربية السياسية في كل مراحل وبرامج النظام التعليمي • والتربية العسكرية واجبة على كل الطلاب قبل أن يصبحوا عمالا •

هيكل النظام التعليمي القومي

يبين الشكل (١) هيكل ما يسمى بالتعليم القومي • ولهذا التعليم فرعان أساسيان : أولهما التعليم كل الوقت : « الدراسة والعمل » ، والثاني التعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة : « العمل والدراسة » • أما التعليم قبل المدرسة بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ سنوات و ٧ سنوات فتتولاه كل طائفة من طوائف المجتمع ، على أن تتولى السلطة المحلية ووزارة التربية والتعليم تقديم التوجيه والمساعدة في هذا الشأن • يلي ذلك التعليم الأساسي ومدته عشر سنوات لكل طفل ،

وهو يزود التلاميذ بقدر مشترك من المعلومات الأساسية ويصل بهم الى مستوى يعادل الآن السنوات الثلاث الأولى من التعليم الثانوى . وعلى الذين يريدون أن يتركوا الدراسة ليلتحقوا بالقوة العاملة فى سن ١٧ أن يقضوا أولا فترة زمنية فى الخدمة الوطنية الزامياوية (خ و ز) ، وهذه الخدمة تتضمن - الى جانب التدريب العسكرى الأساسى - أداء خدمة للمجتمع كتعليم الأميين . أما الذين يتجهون الى المرحلة الثانية من التعليم - ومدتها سنتان - ففى وسعهم أن يدرسوا مواد مماثلة لما يدرس الآن فى الصفين ٤ و ٥ بالمدرسة الثانوية (مستوى شهادة كمبردج لمدرسة ما وراء البحار) . ولكن البرامج المهنية تقدم أساسا للمعاونين الزراعيين ، ومدرسى المدارس الابتدائية ، وطلاب التجارة وإدارة الأعمال والمحاسبة ، الخ . ثم ان الذين يتمون الدراسة بالمرحلة الثانية يذهبون أولا الى (خ و ز) للتدريب والعمل أو للخدمة قبل الانتقال الى ممارسة العمل . أما المرحلة الثالثة من التعليم القومى فتتضمن التخصص المهنى والتعليم العام على مستوى الدرجات العلمية الجامعية فما فوقها ، كما تتضمن منح دبلومات فى الزراعة والغابات والتعليم الفنى . ويظل نظام الالتحاق بالقوة العاملة عن طريق (خ و ز) قائما (وان كان أصحاب المستويات العليا من التعليم يقضون فترات قصيرة فى (خ و ز) بدلا من فترة طويلة واحدة) .

هذا والتعليم المستمر (التعليم مدى الحياة) ، « العمل والدراسة » ، وهو الفرع الثانى من التعليم القومى ، خاص بطائفة العمال ، ويشتمل على ثلاثة برامج أساسية : (١) تعميم محو الأمية (والمراد به اكتساب المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب) ، (٢) التعليم النظامى (الحصول على التعليم الأساسى أو المرحلة الثانية ، و / أو المرحلة الثالثة من التعليم القومى عن طريق الدراسة بعض الوقت) ، (٣) تعليم العمال . والتعليم فى أثناء الخدمة (دراسات خاصة لزيادة الكفاية ، والقوة الانتاجية) . وعلى العموم فان بعض الطلاب الناضجين يعودون الى الدراسة كل الوقت ، ولكن المقصود من ذلك ان معظمهم يدرسون بعض الوقت مناهج دراسية مناسبة للكبار فى مستوى التعليم الأساسى ، ومستوى الدراسة العامة فى المرحلة الثانية من التعليم القومى . ومن حيث المبدأ فان البرامج المهنية والفنية توضع لها مناهج دراسية مناسبة لدراسة الكبار . وأما بالنسبة للعمال فسوف توضع برامج للتدريب الفنى والمهنى التكميلى ، وذلك فى مراكز تعليم الكبار الموجودة (سوف تصبح مراكز للتعليم المستمر) . وسوف يكون تعليم المدرسين من السمات الخاصة بالنظام التعليمى القومى لأنهم يعدون « العامل الأساسى فى الثورة التعليمية » ، وبخاصة الذين يزاولون المهنة بالفعل . وسيكون التدريب قبل الخدمة جزءا صغيرا فقط من عملية تعليم المدرسين . وستوجه عناية أكبر للتدريب فى أثناء الخدمة ، وهذا التدريب يتوافر فى أقسام تعليم المدرسين الموجودة فى مدارس مختارة سوف يكون التدريس فيها طبعا للنظام الجديد فوق مستوى الصف الثامن . وسوف تنشأ مراكز للمعلمين فى جميع كليات المعلمين وفى المعاهد المختصة بالتدريب فى أثناء الخدمة .



الشكل رقم (١) هيكل النظام التعليمي القومي لزامبيا

التنفيذ

تعالج الوثيقة تنفيذ المقترحات بطريقة عملية بوجه عام . فعلى مستوى التعليم الابتدائي (الصفوف من ١ الى ٧) تذهب الوثيقة الى أن المشكلة في هذا التعليم - برغم الأرقام المتفائلة عن المقيدين بالتعليم الابتدائي المذكور في المشروع - ليست هي توفير المباني المدرسية بقدر ما هي تحديد مكانها المناسب والاستخدام الأمثل لما يوجد منها بالفعل ، وذلك بإتباع نظام الفترتين وهكذا (حيث يتبع نظام الفترتين بعد الصف ٤ ، يتولى مدرسون مختلفون كل دورة تعليمية) . وسوف تتحول صفوف السنوات الدراسية من ١ الى ٧ من ثلاثة فصول دراسية مدة كل فصل منها ١٣ أسبوعاً الى ٤ فصول مدة كل منها عشرة أسابيع ونصف مع أجازة قدرها أسبوعان ونصف بين

كل فصل وآخر . وتقتصر الوثيقة امكن اتباع عدة استراتيجيات : الاولى تركز الاهتمام على المقيدى فى أماكن أساسية هى الصفوف ١ و ٥ و ٨ ، والاستراتيجية الثانية تقترح التوسع فى الصف ٨ أولا ، ومن شأن هذا التوسع التقليل من الاختناق الذى يستبعد الآن ٤ تلاميذ من كل ٥ ، وبذلك يشجع التلاميذ فى الصفوف من ١ الى ٧ على البقاء فى هذا النظام ، ويشجع الذين هم خارجه على الالتحاق به . والاستراتيجية الثالثة تضمن بقاء جميع المتحقين بالصف (١) فى النظام الى الصف (٧) على الأقل . وستكون النسبة المثوية للتوسع فى الصفوف من ١ الى ٧ قليلة نسبيا ، ولكنها ستكون كبيرة جدا من الناحية الكمية . ومع ذلك فإن الضغط الأقصى سيكون منصبا على السنوات الثلاث الاخيرة من التعليم الاساسى فى الصفوف من ٨ الى ١٠ التى هى الآن السنوات الثلاث الاولى من التعليم الثانوى .

وهنا تذكر الوثيقة اقتراحات لمضاعفة استخدام المباني والتجهيزات المدرسية ، وذلك بتقسيم السنة الدراسية الى أربعة فصول مدة كل منها ١٢ أسبوعا (مع اجازة بين كنى فصل وآخر) ، على أن تحضر دفعة من التلاميذ الفصل الاول والثالث وتحضر دفعة ناية الفصل الثانى والرابع ، وسيعرف هذا النظام باسم النظام الدورى . ونتيجة ذلك مضاعفة عدد المقبولين ، ويقدر عدد المدرسين الاضافيين المطلوبين بنحو ٢٠٪ فقط . وسيمتد الاسبوع المدرسى الى خمسة أيام ونصف يوم مع العمل فى فترة الصباح يوم السبت . وسوف تشتمل الفصول الدراسية خارج نطاق المدرسة على عمل مناسب مثل برنامج القراءة ، ودروس التعليم الذاتى ، أو عمل مشروع لمساعدة التلاميذ على الاحتفاظ بما حصلوه من معلومات ، بيد أن التلاميذ يقومون أساسا بنوع من العمل فى المجتمع ، كمحو الامية ، ومشروعات الصحة العامة ، والزراعة ، والتاريخ المحلى ، الخ . وسوف يكون العمل الانتاجى والوحدات الانتاجية من الأمور التى تولى عناية كبيرة فى المناهج المدرسية وسوف يطلب من المعاهد التعليمية أن تنتج مواد زراعية وغيرها لسد حاجتها الخاصة أو لبيعها . ولذلك سيكون كل معهد مسئولا عن أعمال الصيانة واجراء الاصلاحات والترميمات اللازمة ما دام مزودا بالمعلومات أو الامكانات اللازمة لتنفيذها .

ومن المحتمل فى المرحلة الثانية من التعليم أن تكون أكبر المشكلات الاولى هى تنسيق وترشيد التدريب ، نظرا لاختلاف البرامج التى تجب تغطيتها وكثير منها خاضع لاشراف وزارات غير وزارة التربية والتعليم . وسوف يتولى مجلس تعليم المرحلة الثانية تنسيق هذا القطاع ، ولهذا المجلس اختصاصات استشارية وتخطيطية . وسوف تستمر الوزارات المختلفة مشتركة فى عملية التدريب ، ولكن سيوضع مستوى مشترك لقبول المدرسين ، وهذا المستوى دون ما هو مطلوب فى الوقت الحاضر عمليا ان لم يكن نظريا . وسيستبع نظام دورى يرى المشروع أنه يناسب البرامج المهنية ، ويعطى خبرة عملية ، وهو نظام متبع الى حد ما فى الدراسات التدريبية التجارية . ويمكن اتباع اللائحة الجديدة متى حل مجلس الامتحانات المحلية محل شهادة كمبردج لمدارس ما وراء البحار . والمقترح أن يتم ذلك فى سنة ١٩٨٠ . وسوف يمنح مجلس

امتحانات زامبيا الشهادات على جميع المستويات الثلاثة . ومن السمات الهامة في النظام الجديد استمرار التقويم والمساهمة العملية في ذلك سواء في المدرسة أو المجتمع . وفي المرحلة الثالثة من التعليم توجد مشكلات مماثلة لما يوجد في المرحلة الثانية . وسيتولى مجلس تعليم المرحلة الثالثة مهمة التنسيق والتخطيط على هذا المستوى . ومن الأمور ذات المغزى أن المشروع يلاحظ أن وضع نظام متكامل يقتضى إيضاح العلاقة بين جامعة زامبيا ومعاهد المرحلة الثالثة الأخرى ، وإيجاد علاقة مرغوب فيها بين الجامعة والحكومة والحزب .

هذا ونجاح التغييرات الجديدة منوط بهيئة التدريس . وسوف تكون هذه الهيئة في ظل النظام الجديد مختلفة تماماً عما هي الآن . وقد نجح معظم المدرسين في ظل النظام الحالي ، وتدريبوا فترة من الزمن ، ثم عادوا إلى حجرة الدراسة . وفي ظل « التعليم من أجل التنمية » سوف يقضى الذين يلتحقون بالتدريس فترة في (خ و ز) على الأقل . والواقع أن تنوع الخبرة في هيئة التدريس سيكون صورة مصغرة من المهارات الموجودة في المجتمع ، نظراً لأن المدرسين الفنيين سوف ينضم إليهم أصحاب المهارات الصناعية أو الحرفية أو الزراعية ، لكي يتولوا الشرح والتدريس للتلاميذ (أما في المدرسة وأما في مكان العمل) . على أن الاهتمام الأول سيكون منصبا على تحسين وزيادة هيئة التدريس في مدارس المعلمين ، مع العناية بخلق الجو الصحيح لإعداد المدرسين . ذلك أن المشروع كله سوف ينهار إذا افتقر المدرسون إلى الاستعدادات المناسبة والخوافز الفعالة . أن المشروع ينص صراحة على أن النظام الرأسمالي غير مرغوب فيه ، لأنه يقود الناس بإصدار الأوامر إليهم دون مشاركة منهم . وسوف يطابق على الذين يفتقرون الآن إلى التدريب أو الأعداد الفنية اسم « غير المدربين » (الذين لم يسبق لهم التدريب) ، وستنظم لهم دراسات لرفع مستواهم . والذين يتجهون إلى التدريس في الصفوف من ١ إلى ٧ سوف يتم استخدامهم ، بعد اتمام التعليم الأساسي ، لمدة سنة كمدرسين « غير مدربين » تحت الإشراف والمراقبة ، ومن وقع عليه الاختيار منهم يتلقون دراسة تدريبية لمدة سنة ثم يعودون إلى التدريس في السنة التالية تحت الإشراف والمراقبة أيضاً ، على أن يدرسوا برنامجاً من برامج المراسلة ، فإذا قضوا هذه السنة بنجاح منحوا شهادة . أما الذين يقومون بالتدريس في الصفوف التي تلي الصف ٧ فسوف يدرسون ثلاث سنوات للحصول على الدبلوم ، لمدة سنتين يعقبهما سنة من التدريس تحت المراقبة ، مع الدراسة بالمراسلة . وسوف يستمر - في بداية الأمر على الأقل - النظام الحالي الذي يقضى بتقسيم المدرسين إلى مدرس عام ، وأخصائي مادة . . .

وطبقاً لأي تقدير وجسأب سوف تدعو الاقتراحات الخاصة بنظام التعليم القومي لاستخدام عدد أكبر من المدرسين مما يستطيع النظام تدريبه في المدى القصير ، مهما أدخل عليه من تعديلات . ولا يمكن حل هذه المشكلة إلا بالاستعانة بالمدرسين المتطوعين للقيام ببعض المهام كمحو الأمية مثلاً ، وسيكون هذا ضرورياً إذا أريد أن تلاقى الاقتراحات نجاحاً في التنفيذ . وفي ذلك تقول الوثيقة :

« سوف يتعذر على الحكومة أن تهىء التدريب الفنى لكل العدد المطلوب من المدرسين ، وتدفع لهم أجورهم كمعلمين متفرغين . ولذلك فلا غنى عن المتطوعين فى النظام التعليمى القومى الجديد . وإذا اعتمد تحقيق أهداف الأمة التعليمية كلية على الكادر الفنى من المدرسين فإن الدعوة لتنفيذ مشروع « التعليم من أجل التنمية » سوف تفشل قبل أن تبدأ » .

ولذلك سيكون من المبادئ الأساسية التى تقوم عليها الاقتراحات ذلك المبدأ الثورى القائل :

إذا صرت يوما فى البرية عالما فان لزاما أن تكون معلما

ومعناه : « كل من يعلم يجب أن يعلم » . وتتردد فى الوثيقة - وليس ذلك لأول مرة - أصداء فكرة « الغاء المدرسة » التى قال بها العالم التربوى المشهور « ايلتش » : على أن يتقدم الافراد الى النظام التعليمى لتقديم المساعدة فى مجال التدريس كلما رأوا ذلك ضروريا ، وإن كان الطالبون فى حالة زامبيا يمثلون أصحاب المهارات العامة التى تكتسب بعد فترة من الزمن ، بينما ايلتش يستخدم الكمبيوتر الذى يقذف بأسماء الذين يمكنهم المساعدة فى مجالات معينة . ومع ذلك فان التفكير لا يختلف كثيرا بين الطرفين ، وإن كانت زامبيا تمتاز بالتكامل بين تدريب المهارات والافراد الذين يمكن الاستعانة بهم ، والمباني المناسبة ، والتعليم المتقطع أو المتكرر .

ويهدف الهيكل الجديد للنظام التعليمى الى استغلال المبانى والتجهيزات المدرسية القائمة الى أقصى حد . وسوف يعمل عدد كبير من الناس بجهد واجتهاد ، وبعضهم بدون مكافأة مالية .

وتوجد خطة موضوعة بشأن التعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة . ويسعى المنهج القومى الى ترشييد وتكامل المبانى والتجهيزات . وسيكون هذا عملا مرهقا ، نظرا لأن كثيرا من الاجهزة - حكومية وشبه حكومية وحررة - مختصة ببعض جوانب التعليم والتدريب . وسوف يستبدل بقسم تعليم الكبار الصغير التابع لوزارة التربية والتعليم « ادارة التعليم مدى الحياة » التى ستكون مسئولة عن محو الامية ، وعن التعليم النظامى القائم على أساس الدراسة بعض الوقت (بما فى ذلك المراسلة وطرق التدريس وجها نوجه) ، وادارة برامج تدريب المهارات للكبار ، وكذلك بعض نواحي برامج التعليم المدرسى فى أثناء الخدمة . وكما فى التعليم النظامى فان المبانى والتجهيزات الحالية سوف تحدث فيها ثورة فى مجال العمل المدرسى الذى يطلب منها أداءه . والهدف هنا هو تحويل المبانى ذات الغرض الواحد الى معاهد متعددة الاغراض . ولذلك فان مراكز تعليم الكبار سوف تتحول الى « مراكز للتعليم مدى الحياة » بها تدريب حرفى واختيار حرفى ، ومساعدة فنية لمشروعات تدريب المهارات التعاونية ، ودروس فى مبادئ الادارة والميزانية ، وامساك الدفاتر لصغار رجال الأعمال ، بالاضافة الى عملها الحالى وهو تقديم دراسات تكميلية مع دراسات مهنية ذات طابع عام . وسوف يكون لادارة

التعليم الفنى والتدريب المهنى (ت ف ت م) بوزارة التربية والتعليم دور موسع فى كثير من الاتجاهات ، كأن تتولى النظر فيما اذا كانت مراكز تدريب الفلاحين والمعاهد الزراعية التابعة لوزارة التنمية الريفية تستطيع أن تزود الفلاحين بمهارات حرفية ، بالإضافة الى دورها التدريبى الحالى .

وتشير الوثيقة الى نظام للمشاركة فى الادارة من مستوى المدرسة / الكلية الى مستوى المركز والمديرية والدولة ، مع وجود ممثلين على كل المستويات من الاتحاد القومى للمعلمين ، والاتحاد القومى لطلبة زامبيا ، وجمعية الآباء التعليمية (تحل محل الجمعية الحالية للآباء والمدرسين) يمثلون : المدرسين ، والطلبة ، والآباء ، على التوالى . وكلها تابعة للحزب السياسى الوحيد ، وهو حزب الاستقلال القومى الاتحادى (ح ا ق ت) ، ولذلك سوف يقوم نظام قومى للتعليم ، لا مجموعة من النظم ذات المصالح المحلية والاقليمية .

بيد أن المعنيين بالنظام الجديد مصممون على تنفيذه ، والعناية بالتعلم قبل كل شئ . وفى ذلك تقول الوثيقة .

« ان أى طفل . . يجب أن لا يترك المدرسة الابتدائية دون أن يجيد القراءة والكتابة والحساب . . » ان التعليم من أجل التنمية « يجب أن لا يتخلى عن هذه الاهداف الواضحة والاساسية للتعليم » .

هذا والوثيقة تهدف الى أن تكون شاملة لكل جوانب التعليم ، لا بالنسبة لجميع الاعمار والمستويات فقط ، بل أيضا للمعوقين جسميا وعقليا ، شاملة للمبائى والمناهج ، والادارة والمشاركة فيها ، وتوجيه التلاميذ وارشادهم ، ومنح الشهادات . انها مجهود رائع ، وهى تلقى التحدى على كل المجتمع الزامبياوى .

ان « التعليم من أجل التنمية » ينبع من الاقتناع بأن جميع الوعود باتاحة التعليم للجميع لم تتحقق ولا يمكن أن تتحقق فى ظل النظام الحالى ، على الرغم من الالتزام الكبير بذلك . ولهذا تقدم الوثيقة بديلا يتسم بالجرأة وسعة الخيال . انها محاولة للتفكير فى الصعاب وطريقة التغلب عليها . ولذلك رسمت الوثيقة اطارا جذابا يدعو للاعجاب لا يوجد بديل واضح منه ، لأن هدفه هو تعليم المجتمع تعليما كاملا . بيد أن المقترحات قد تكون أيضا خادعة ، بمعنى انها خلاصة ولكن غير قابلة للتحقيق ، وانها تدعو للاعجاب ولكنها غير وافية بالمرام ، ولكن هذا قد لا يكون - من بعض الوجوه - عيبا فى المشروع .

على أنه اذا أعمنا النظر فى الوثيقة بحالتها الراهنة وجدنا أن الاقتراحات فى جملتها معقولة ، وان كانت تتسم بالسذاجة من الناحية العملية . مثال ذلك أننا نسال : هل مضاعفة استخدام المبائى والتجهيزات تعنى استعمالها المضاعف بالفعل ؟ ان هذا قد يكون ممكنا فى المناطق الحضرية ، أما فى المناطق الريفية فقد تكون مواقع المدارس

وغيرها غير مناسبة ، وبخاصة اذا علمنا أن سكان زامبيا متناثرون بوجه عام . واذا جدد الجدد وحانت لحظة العمل فهل يكون الناس على استعداد للقيام برحلة طويلة للعودة الى التعاليم . وهل تقليل الاماكن بالاقسام الداخلية يتيح مزيدا من الاماكن فى المدارس الثانوية ؟ وهل تصبح المدارس الثانوية متكاملة مع البيئة المحلية كما هو شأن المدارس الابتدائية ؟ وهل خلق وحدات انتاجية والصيانة بالجهود الذاتية يكون مقبولا لدى السكان المحليين الذين يعانون فى البداية نقصا فى الاعمال ، وبالتالي نقص المال لشراء المواد التى تزرعها المدرسة لكى تبيعها ؟

ومناك فكرة المنافسة التى تعرف بأنها طريقة منظمة للمنافسة الجماعية تحض جميع المشتركين الى بذل مجهود أكبر لصالح الجماعة ، وهى الطريقة الاشتراكية لرفع مستوى الانجاز فى الامة كلها ، ان هدفها هو تشجيع التلاميذ على الحضور الى المدرسة ، وتحقيق أهداف الانتاج وانجاز المشروعات بنجاح . وسوف يتم تنفيذ المنافسة بتنظيمها بين الفصول والصفوف المدرسية وبين المدارس على مستوى المركز أو الاقليم أو الدولة ، وذلك لتأكيد المجهود الجماعى . والقصد من ذلك هو القضاء على المنافسة القائمة على أساس شخصى ، وهى التى تعد أساسا للنظام التعليمى حتى الآن . ان مواقع الفصول - مثلا - سوف تلغى ، وفكرة النجاح والرسوب سوف تنبذ . ونحن لا ننتقد الفكرة ، ولكننا نتساءل : كيف يمكن تنفيذها بنجاح بواسطة الذين تتعارض خبرتهم وتجاربهم مع ما تهدف اليه هذه الفكرة ؟

ولذلك فان الشكوك فى فاعلية المقترحات تخفف من حدة الحماسة لها . وهذا أمر مسلم به بشكل واضح فى الوثيقة نفسها ، وحتى على لسان ج . زولو السكرتير العام للحزب الاتحادى فى خطاب واقعى عملى موجه الى الجماعات التى تنظر فى الاصلاحات حين قال كلمته الحكيمة :

« اننا بصدد اصلاحات تعليمية لا بصدد معجزات تعليمية . يجب أن لا يتوهم أى زامبياوى ان نظام التعليم لله سوف يتغير بين عشية وضحاها متى قرر الحزب سياستنا الجديدة . ان الذى نتوقع أن نراه هو تغيير مثير فى اتجاه ومحتوى نظامنا التعليمى » .

وكذلك أشار السيد زولو الى ضرورة اتاحة الفرص للكبار ووصفها بأنها حيوية ، وطالب بالنظر بروح العناية والعطف الى ضرورة التعليم مدى الحياة أكثر مما فعلنا حتى الآن ، فقال :

« ان المقترحات ليس المراد بها مجرد التجميل أو اجراء تعديل يراد اظهاره بمظهر عصرى ، بل هى اصلاح شامل أو اعادة بناء لكسب المزيد من القوة . ولكن يجب تنفيذها بطريقة اقتصادية بحيث لا تكلفنا الكثير من النفقات . ان الامة تتوقع بعض تغييرات أساسية كما تتوقع تغييرات ذات شأن » ولذلك :

« سوف تمحى بعض العادات التعليمية التى أولع بها المدرسون من رجس الطراز القديم ، ويحفظها التلاميذ الذين مارسوها . يجب أن نكون مستعدين لقبول مثل هذه الخسائر فى ثورتنا التعليمية » .

وهذا يعود بنا الى القول بأن فشل الاقتراحات - متى نفذت - قد لا يكون عيبا فى المشروع أو المنفذين أنفسهم . ان تغيير الاتجاه الذى يدعو الامر اليه ، والذى يتلخص فى فكرة المنافسة الجماعية ، ما هو الا جزء واحد فقط من النظرة الجديدة الشاملة . ومع ذلك يتعين ايجاد اتجاهات جديدة اذا أريد للنظام الجديد أن يتوج بالنجاح . فمحو الامية - مثلا - يقع على عاتق كل فرد فى البلاد ، على عاتق المتعلمين الذين يجب أن يعلموا غيرهم ، وعلى عاتق الأميين (وهم الاغلبية) الذين يجب تعليمهم . ومع ذلك فإن كل هذا يتم بطريق التطوع . وكذلك هناك جوانب أخرى كثيرة من المشروع تعتمد على التطوع والالتزام . والواقع ان الذعر الذى ينتاب التلاميذ من النظام الحالى يرجع فى الغالب الى أنه لا يوفر لهم فرص العمل أو العمل الذى يرون أنه يصل الى المستوى الكافى ، أى يعطيهم عائدا كافيا لما استثمروه من سنوات فى التعليم .

ولكن مشروع « التعليم من أجل التنمية » ليس مؤهلا لمعالجة هذه المشكلة ، وان كان الداعون اليه يرون أن التجربة التعليمية الجديدة لن تؤدي إلى المزيد من الاعمال ، بل الى العمالة الذاتية أو العمالة فى القطاع التقليدى أو العمالة التى يؤديها العامل بطريقة أكثر كفاية فى موقعه الراهن . وهذا بدوره يتطلب اتجاهات جديدة تتعارض بصورة مباشرة مع الاتجاهات السائدة الآن .

والواقع أنه يجب على الحكومة أن تقنع الشعب بأن الحل فى يده لا فى يد الحكومة التى تمثله ، ولا فى يد وكلاء نوابه ، وهم المدرسون والموظفون المدنيون . وسيكون هذا درسا شاقا فى بلد (كغيره من البلاد التى سبق أن خضعت للاستعمار) يتعين فيه على الحكومة أن تجمع شتات الاجزاء المتباينة من البلاد ، وتصنع منها وحدة وطنية . ولتحقيق هذه الغاية لا يوجد الى جانب الحكومة سوى قليل من المؤسسات القومية ، والحزب السياسى . ومن هنا دأب الشعب على أن ينظر الى المشروعات الهادفة الى بناء الامة على أنها مشروعات « محلية » لا « قومية » ، وأن ينظر الى الحكومة على أنها رئيس أكبر من الرؤساء المحليين ، وأنها بمثابة « المورد العام » الذى يزوده بكل شئ . وفى النهاية يتوقف النجاح على عمق التزام الشعب الزامياوى فكل اقتراح يمكن تنفيذه متى صدقت رغبة الامة فى بذل التضحيات الضرورية وتعبئة الجهود بصورة كاملة ، حتى يتسنى بناء النظام القومى الجديد للتعليم .

المترجم : امين الشريف

مذكرات

وعرض

للطبوعات

عرض الكتب

● ● مشروع طهوح :

أوروبا سنة ٢٠٠٠

— الفريد سوفى : الالتحاق بالتعليم ، لاهى ، م . نيهوف ،
١٩٧٢ ، ١٥٧ صفحة .

— نورستين هوسين : الموهبة والمساواة والجدارة ، لاهى ،
م . نيهوف ، ١٩٧٤ ، ١٥٧ صفحة .

— جان دوبل ، بول دموثيه ، أجناس هيكيه : جامعة مفتوحة
فى شارلروا ، بروكسل ، وزارة الثقافة الفرنسية ، ١٩٧٥ ،
١٩١ صفحة .

— موريس ويشلان : التوجيه الفردى فى التعليم ، لاهى ،
م . نيهوف ، ١٩٧٢ ، ١١ + ٧٥ صفحة .

— جابريل فرانجير : التربية الخلاقة ، بروكسل / باريس ،
الزففيه سيكوا ، ١٩٧٥ ، ١٨٩ صفحة .

سيكون تلاميذ مدارس العقد التاسع — فى معظم الاحوال — أقرب ما يكونون
الى الكبار الايجابيين وهم على مشارف القرن الحادى والعشرين .

ولا مراء فى أن التعليم الذى يمارسونه يجب أن يكون له أثر كبير على حياتهم
وكذلك على النظم الاجتماعية التى سيعيشون فيها . ولكن يفوق ذلك أهمية أن نتحقق
قدر الامكان من أن المناهج التعليمية فى العقد التاسع ينبغى أن تكون ذات نظرة
مستقبلية واقعية لتخدم الحياة فى منتصف القرن الحادى والعشرين بدلا من أن تكون
تذكرة بالمجتمع الأقل المنتمى للقرن العشرين المنصرم . وليس التحسب للمستقبل فى

قراراتنا بشأن التعليم والتعلم مجرد جزء من عملية التأمل الفاتنة التي تشكل كثيرا من علم المستقبل ، بل هو عملية أساسية اذا كان علينا أن نضرب بسهم وافر في تشكيل مستقبلنا .

بيد أنه اذا كان التحسب للمستقبل ممارسة لها ما يبررها فانها ممارسة محفوفة بالمصاعب . وفي هذا الصدد يقدم لنا بوبر تحذيرا شديدا . فكتابه « فقر التاريخ » يقول في مقدمته : « لقد أوضحت أنه — لأسباب منطقية بحتة — يستحيل علينا أن نثبنا بمسار التاريخ في المستقبل » .

ألا أن ممارسة التربية تتطلب التعرض لهذه المخاطر ، واستخدام بعض التخطيط الشكلي المتلاحم للتدخل ولحفز الطرق المتقطعة والمتفاوتة وغير المنسقة التي تنمو التربية وتتطور عن طريقها . وكتب مانهايم بنظرته الشمولية للتربية والمعرفة يقول : « تنمو دلالة المعرفة الاجتماعية باطراد مع تزايد الحاجة للتدخل المنتظم في العملية الاجتماعية » .

ومن الأمور التي تبعث في النفس السعادة أن رؤية مانهايم عن التخطيط المبدع بدلا من تشاؤم بوبر هي التي اتسمت بها المحاولة الأوروبية في العقد الماضي . ومن ثم فإن كثيرا من تقاليد البحوث المبكرة وهي الفحص التفصيلي للممارسة القائمة في التعليم والتربية قد زيدت الآن ، لقد أصبحت أكثر انفتاحا ولكنها أكثر التزاما بالتنقيب والكشف عن المستقبل . وقد أدت معظم المنظمات الدولية دورها : اليونسكو ، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الاقتصادية ، وخصوصا مركز البحوث التربوية والتجديد داخل اطار منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الاقتصادية ، والمجلس الأوروبي ، وأخيرا جدا لجنة التربية بالمجموعة الاقتصادية الأوروبية . ولكن ثمة واحدة من أكثر المحاولات والجهود طموحا وشمولا هي المحاولة التي بذلتها المؤسسة التربوية الأوروبية وأسمتها « خطة أوروبا سنة ٢٠٠٠ » ، ومشروع التربية ، وهو يعمل ضمن اطار خطة شاملة غطت جميع نواحي مستقبل أوروبا من الصناعة الى الحياة الريفية ، قد وضع خريطة تفصيلية وشاملة في آن واحد للتربية والتعليم في أوروبا في القرن الحادي والعشرين . وقد صدر نحو عشرين كتابا بسبع لغات أوروبية . وتعطي الكتب الخمسة التي نستعرضها في هذا المقال صورة واقعية لمدى المشروع ومجاله وفائدته ، كما تتيح فرصة مناسبة لتقديم نظرة شاملة عن أثره .

لقد تم تنفيذ مشروع أوروبا سنة ٢٠٠٠ بواسطة باحثين حشدوا من كل أوروبا تقريبا من ١٩٦٨ الى ١٩٧٥ . واذا وضعت جذوره عندما انتشر الاهتمام والقلق بشأن الغرض من التربية ومستقبلها في أواخر العقد السابع ، فقد كان هدف المشروع أن ينجز نظرة معقولة ومدققة للمستقبل في ضوء السياسات الطويلة الأجل التي يمكن أن نوازن بين « الممكن » و « المأمول » ، وكانت مقاصد المشروع تشمل كل شيء .

وكتب هـ • نجان رئيس اللجنة العلمية للمشروع يقول فى مقدمة كتاب فرانجيير
عن التربية الخلاقة :

التمركز « فيما وراء المكان والزمان » ، هدم الحوائط التى تفصل المدرسة عن
المجتمع • سد الثغرات التى تفصل العمل عن التأهيل • الغاء الفجوة التى يضعها
العمر بين الاجيال • اسقاط الاسوار التى تحيط بالاماكن التى تتعايش فيها الثقافة
وتنمو •

ولكى تتناول المؤسسة هذه الاغراض الرفيعة التى يصعب بحثها فقد وضعت
- بدعم من المتبرعين من القطاعين العام والخاص فى العالم كله - عددا من الاستبانات
المحددة حتى تستكشف تداخل موضوعات الممارسة التربوية بمزيد من التفصيل •

فى التوجيه الفردى فى التعليم يبحث ريشلان المسائل الاساسية المتعلقة بطراز
الرجل الذى سيكون قادرا على أن يسهم اسهاما فعليا فى مجتمع المستقبل ، وعلى وجه
التحديد الوظائف التى يمكن أن يؤديها الشباب عندما يتركون المدرسة • الا أن وقفة
ريشلان قد ابتعدت كثيرا عن النظرة الوظيفية البحتة التى ترى أعضاء جديدا فى المجتمع
على أساس أنهم قد تأهلوا لخدمة المجتمع • ونظرته دينامية ، فبعد وصف تفصيلي
للعوامل التكنولوجية والاقتصادية التى تؤثر فى الدور البشرى يستطرد ليقدّم اعتبارا
بعيد المدى للعوامل الاجتماعية والحيوية (البيولوجية) التى تؤثر فى التوجيه البشرى •
ويختتم الكتاب بموجز يرفض بحسم الاوضاع المتطرفة لتقرير الذات للمصير ، شأنها
فى ذلك شأن الاوضاع المتطرفة للعوامل الاقتصادية • ويرى ريشلان ان مفاتيح
المستقبل هى الميكانيزمات التربوية المناسبة ، وبخاصة تلك المتعلقة بالارشاد
التوجيهى الذى يمكن أن يرسى قواعد علاقة حقيقية خلاقة بين الفرد والمجتمع ، وهى
علاقة يفى فيها كل من الفرد والمجتمع بالتزاماته •

ويقدم سوقى ومعاونوه دراسة موازية فى كتاب « الالتحاق بالتعليم » • وهم
يستعرضون مفهوم تكافؤ الفرص مسترعين الانتباه الى أنه مفهوم حديث جدا عبر
أوروبا كلها والى نموه المتميز منذ منتصف القرن • أما نمو المفهوم وتنفيذه فى الفترة
من ١٩٤٥ الى ١٩٧٠ فيستعرضونه فى فصلين ، أحدهما عن البلاد الاشتراكية كتبته
السيدة جانينا لانيو ، والآخر عن غربى أوروبا • ويبرز الفصلان فعلا النظم السياسية
المختلفة والطرق التى تؤثر هذه النظم من خلالها فى الأنظمة التربوية وتتأثر بها •

ويشكل الفصلان معا مساهمة كبيرة فى الدراسة المقارنة للنصوص والقوانين
التعليمية بأوروبا الحديثة • فهنا يقدمان لنا الأساس لتحليل الاتجاهات المماثلة فى
الالتحاق بالتعليم فى سنة ٢٠٠٠ •

ويستخدم المؤلفان تصورات وتقديرات للاحتمالات مبنية على عوامل ديموجرافية
وجغرافية ومؤسسية ، وكذلك على اعتبارات سياسية وأيدولوجية • وهما يصوران

مجتمعات تتميز بالتعليم والتدريب المعاونين ، وباستقلال ذاتي مادي وثقافي ، وبتعليم مشترك ، وبحرية في الاختيار . بيد أنهما مثل ريشلان يتوصلان الى نتائج متواضعة :

في سنة ٢٠٠٠ سيستمر وجود عدم المساواة الاجتماعية ، ولكنه سيكون أقل حدة بكثير . فابن الطبقة العاملة سيكون لديه فرصة أكبر بكثير من فرصته اليوم للاستفادة من التعليم العالي ، ولكن فرصه ستظل أقل من فرص ابن المدرس أو المحامي . وهكذا سوف يستمر المجتمع في معاناته من هذا الفشل في استخدام مواهب الافراد الذين تعوقهم الفروق الاجتماعية . ولا بد من أن تنقضي عدة أجيال قبل أن تتحقق تماما أفكار كوندورسيه .

ويسهم هوسين بجزء كبير في دراسته المعنونة « الموهبة والمساواة والجدارة » . وينبنى الكتاب منطقيا على دراسة عن التقويم المقارن للنظم التعليمية . فهو يستكشف التوترات التي تؤكد مستقبل التعليم : بين الوراثة والبيئة ، بين المساواة والجدارة ، بين القانون والاستجابة الفعلية ، بين القدرة البشرية والحاجة الاجتماعية . ان النتائج التي يستخلصها - وان كانت متواضعة مثل نتائج كل من ريشلان وسوفي - تقدم لنا أساسا أكثر ثباتا الى حد ما للايمان بمقدرة التحليل العقلاني والتخطيط الحريص لتمكين الناس من تغيير أحوالهم والسيطرة على مستقبلهم ، وبخاصة من خلال تنمية موهبتهم واستخدامها فعلا . والحجج التي يسوقها هوسين تحظى بترحيب ، اذ تدعم اعتمادا سائدا في خطة أوربا سنة ٢٠٠٠ ، وكذلك في كل تخطيط تعليمي ، ألا وهو أن انتربية يمكن أن تكون عاملا ايجابيا في التغير الاجتماعي ، وانها يمكن أن تكون مقوما عارضا في تنظيماتنا الاجتماعية بدلا من أن تكون مجرد عامل من عوامل الاستجابة .

لم تكن خطة أوربا سنة ٢٠٠٠ معنية فحسب بتشخيص احتياجات المستقبل واحتياجاته، بل كانت معنية أيضا بالنظر في المؤسسات الجديدة التي قد يتطلبها الحال . ونبعت فرصة كبيرة لتنمية هذا المجال من مجالات الاعتبار ، من دعوة وجهتها الى المؤسسات كل كبيرة لتنمية هذا المجال من مجالات الاعتبار ، من دعوة وجهتها الى تخطيط « جامعة مفتوحة » لخدمة احتياجات منطقة شارلروا . وفي كتاب « جامعة مفتوحة في شارلروا » يقدم دويل ودمونتيه وهكيه وصفا رائعا لاستجاباتهم . فالأسباب البارزة التي يوردونها للمبادرة انما هي أسباب ذات أهمية خاصة ، فهم يوضحون فعلا اعتماد المجتمع والأهداف التربوية كلا منهما على الآخر ، وهو الاعتماد الذي ينبغي أن يميز طبيعة آفاق التخطيط التربوي .

فالأولى ، وهي تتعلق بأزمة التعليم العالي في العالم ، تنصب على الحاجة الى اصلاح المؤسسات القائمة وكذلك على انشاء مؤسسات جديدة جدا كفيلة بالوفاء وفاء مناسبة بالاحتياجات الراهنة .

أما الثانية ، وهي تتعلق بمشكلات منطقة شارلروا التي جاء منها طلب هذه الدراسة ، فتنصب على ملاءمة مؤسسة اقليمية للتأهيل العالي للجماهير للمشاركة في التصحيح الاجتماعى والثقافى والاقتصادى لهذه المنطقة ومن ثم لاقليم فالونيا بالتوسع الطبيعى .

ان الوصف التفصيلى للنشاط التخطيطى والادارى والتشريعى الذى جاء نتيجة لذلك يشكل دراسة رائعة لصنع القرار التربوى التى تقدم اجابة شافية لمجموعة كبيرة من المربين لا يزالون متشككين فى ملاءمة التطور المخطط فى ترتيباتنا التربوية .

ونجد نظرة شاملة لمشروع أوروبا سنة ٢٠٠٠ فى كتاب « التربية الخلاقة » (ونشره دكويرث بالانجليزية تحت عنوان تعليم بلا حدود) . وهنا يبرز بجلاء ما أصبح الآن معروفا مما يؤكد عليه المشروع وهو تكافؤ الفرص ، والتعليم مدى الحياة ، والتعلم بتوجيه من الذات والتوجيه والارشاد المؤدى الى التربية « وراء المكان والزمان » فى سنة ٢٠٠٠ ، وهى التى ينبغى أن تتسم بالانفتاح والمشاركة والتخطيط . ويختتم فرانجيير بمقترحات ملموسة يمكن أن نبلغ عن طريقها مثل هذا الهدف . فيضع الخطوط العريضة لبرنامج عمل لاعادة بناء النظام ، وتنمية الموارد ، واعادة تحديد العلاقة بين التعليم والعمالة ، واعادة توزيع القوة بمزيد من العدل ، ووضع ترتيبات دائمة لتأمين الابداع والابتكار . ومع ان العمل الذى أنجزه فرانجيير قد كتب كنهاية لنشاطات أوروبا سنة ٢٠٠٠ فان هذا العمل يمكن أيضا قراءته كمقدمة للدراسات المستفيضة التى سبقته .

وبالرغم من أن فرانجيير قد ضمن كتابه مقترحات ملموسة فان كتابه ، مثل كل مشروع سنة ٢٠٠٠ ، لا يرقى الى مرتبة كونه خطة ولا حتى برنامج عمل (طبعة زرقاء) انما هو بالاحرى تقدير استقراي للمستقبل . انه ليس تنبؤيا ولا يمكن أن يكون كذلك بل ان وجوده يحتمل أن يجعل الناس متحمسين لتعديله جزئيا أو برمته . ولكن ما ان نعرف ذلك حتى نتيقن من سبب وجود مشروع أوروبا سنة ٢٠٠٠ والمبادرات التخطيطية الأخرى فى التربية . فهى تزود الأفراد والهيئات بما يحددون به مستقبلهم ، ويرفع الوعي والامام باحتمالات المستقبل فانها توسع فعلا مدى الاختيار المتاح فعلا . وانه لمفهوم ساذج عن التخطيط ذلك الذى يصف مثل هذا العمل بأنه عمل محبط لذاته .

ولابد أن يكون الحكم الصحيح على مثل هذا العمل اننا نجد فيه واحدة من أكثر النتائج خلقا وابداعا بالنسبة لأى شكل من أشكال النشاط التربوى . ومن المؤكد أن فرانجيير مثل غيره من الكتاب فى الكتب التى نستعرضها قد بذل عناية كبيرة من خلال أسلوبه الحيوى المثير للتيقن من أن القراء يشعرون بأن اختيارات مستقبلهم قد اتسع مداها كنتيجة لقراءاتهم .

جون اجلستن

أستاذ التربية بجامعة كيل

● ● آفاق جديدة للتعليم بالهند

ج . ب . نايك : التعليم الابتدائي بالهند - وعد يجب الحفاظ عليه ، نيودلهي ، الناشر المتحدون ، ١٩٧٥ ، ٩٨ صفحة .

ج . ب . نايك : المساواة والكيف والكم - المثلث المحير في التعليم بالهند ، نيودلهي ، الناشر المتحدون ، ١٩٧٥ ، ١٤٢ صفحة .

مالكولم أديسيتشاه : نحو مجتمع التعلم الوظيفي ، مدراس مجلس تاميلنادو للتعليم المستمر ١٩٧٥ ، ١٢٤ صفحة .

ج . ب . د . شو كلا : نحو النماذج الجديدة للتعليم في الهند ، نيودلهي ، سترلنج بابليشرز ، ١٩٧٦ ، ٢١٥ صفحة .

تسير الهند قدما نحو نمط جديد للتربية في كل ولاياتها . فتمط ١٠ + ٢ + ٣ مقبول بصفة عامة ، ولكنه لم ينفذ بعد . وبينما يبحث ب . د . شو كلا هذا الموضوع بالتفصيل فإن ج . ب . نايك يذكر جميع المعنيين بالوعود التي يجب الحفاظ عليها في ميدان التعليم الابتدائي . ومع ان التعليم الابتدائي العام قد نص عليه الدستور فلا يزال الهدف جد بعيد . وقد اقترحت خطة عمل أول كتاب من الكتب التي نستعرضها بقلم ج . ب . نايك الذي كان أحد أعضاء وأمين لجنة التربية التي قدمت تقريرها في سنة ١٩٦٤ . وفي الكتاب الثاني يناقش « المساواة والكيف والكم » باعتبارها عناصر المثلث المحير وان كان ضروريا في التعليم بالهند . ولقد أورد مجلس تاميلنادو للتعليم المستمر - في تقريرهم المسحي - الطلب على مجتمع التعلم الوظيفي وشرح هذا الطلب بإيضاح . وتهلل جميع الكتب التي نستعرضها هنا لفكرة التعليم الابتدائي العام ونعليم الكبار الموجه الى التنمية القومية .

وثمة قليل من الشك في أن تكون مشكلة التعليم الابتدائي العام ذات دلالة خطيرة في تهيئة التحول الاجتماعي الذي التزمت به الهند ، إلا أنه لا يزال يوجد كثير مما ينبغي عمله بالرغم من التقدم الذي لا يمكن انكاره . ومعرفة القراءة والكتابة على مستوى الهند كلها نحو ٣٠٪ فقط ، هذا في حين يزداد عدد الأميين . وقد قيل انه في مقابل الأميين الذين كان يبلغ عددهم ٣٣٥ مليونا في الهند وقت الاستقلال يبلغ عددهم الآن ٣٨٥ مليونا من مجموع عدد السكان الذي يبلغ ٥٥٠ مليونا (حسب تعداد سنة ١٩٧١) . ويظل التسرب من المدارس مشكلة حيوية . كما أن علاج هذا الوضع الحرج استرعى انتباه المربين والاداريين .

وفي مستهل « التعليم الابتدائي بالهند - وعد يجب الحفاظ عليه » ، يقدم ج . ب . نايك « خريطة تربوية » تبدأ على النحو التالي :

« تحتاج التربية الى أن نحولها الى أداة قوية من أدوات التغير الاجتماعى مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتنمية القومية . ويجب أن توجه أيضا نحو جمهرة الشعب الهندى الذى لا يزال يعيش تحت مستوى خط الفقر ، وأن تخلق بينهم وعيا ذاتيا جديدا ، وأن تمكنهم من المشاركة مشاركة ايجابية فى بناء الامة عن طريق اطلاق قدراتهم الانتاجية من عقالها . . (صفحة ١) »

ولاعادة توجيه التعليم وبنائه وضع نايك مقترحات معينة من أهمها :
سيخصص نصف وقت العمل تقريبا فى جميع المؤسسات التعليمية على كل المستويات للمساهمة الايجابية فى برامج الخدمة الاجتماعية والتنمية القومية .
تحويل البناء التعليمى الحالى بادخال عنصر غير رسمى أكبر .

ولكى تحصل الجماهير على أوفى نفع من النظام التعليمى يجب أن يكون هناك برنامج لتعليم الكبار مبنى حول خلق الوعى الذاتى بين الناس ، والمواطنة وتنظيم الأسرة ، والارتفاع بمستوى المهارات المهنية عن طريق التكنولوجيا . هذا بالإضافة الى أنه يجب ضمان طرح برنامج للتعليم غير الرسمى مدة لا تقل عن ست ساعات فى الأسبوع لجميع الشباب الموجودين خارج المدرسة ممن تتراوح أعمارهم بين ١٥ سنة و ٢٥ سنة .

ويحظى تعميم التعليم الابتدائى خلال السنوات العشر القادمة بالأولوية الثالثة التى يقترحها نايك .

وبينما يقترح نايك أنه لا يمكن المطالبة بجعل التعليم بعد سن ١٤ سنة مسألة حق واجب ، فإنه يدافع عن تنفيذ نظام مدرسة الجوار ، وهو النظام الذى وضعتة لجنة كوئارى ، وهو اذ يؤكد الجانب الكمى للتعليم يصر على أنه يجب وجود رقابة صارمة على انشاء المؤسسات التعليمية الجديدة بعد المستوى الابتدائى . ولقد أبدى للبيان أن المشاركة الفعلية من جانب المجتمع هى جانب هام فى بلوغ هذه الاهداف ، وطالب بوضع سياسة للربط بين أجر العمل والدخل على المستوى القومى . وحتى بالرغم من الضغوط التى تعاني منها انوار فان هذه الخطوة - اذا أمكن تناولها بشئ من الجذر - سبتساعد حتما على تحسين التعليم ونشره .

وبعد أن وصف المؤلف النموذج التقليدى وبدائله شرح برنامجا للعمل . ان موجز النوصيات الواردة فى الملحق رقم ٣ (من صفحة ٢٨٩ الى صفحة ٢٩٢) جزء هام من الكتاب الذى يوضح الخطوات العملية التى تفضى اليها خبرة المؤلف الطويلة والمتنوعة فى مجال التعليم . ويأمل المؤلف أن يتسنى تنفيذ المبادئ التوجيهية الواردة فى المادة ٤٥ من الدستور الهندى كاملة مع حلول سنة ١٩٨٦ . وأنا أشك فى هل من المستطاع انجاز ذلك قبل سنة ٢٠٠٠ .

أما كتاب نايك الثانى « المساواة والكيف والكم - المثلث المحير فى التعليم بالهند » فهو تجميع لمحاضرات طاغور التذكارية التى أقيمت بجامعة بونا فى أغسطس ١٩٧٥ .

لقد تحقق الى مدى كبير الغرض الاساسى وهو « بحث الطريقة التى أمكن بها تفسير وتنفيذ مفاهيم المساواة والكيف والكم فى التعليم الهندى ، وقياس النجاح الذى أمكن انجازه حتى الآن فى هذا المجال ، والخطوط العريضة التى ينبغى اتخاذها فى السنوات القادمة اذا لم يكن بد من أن يعكس التعليم الهندى هذه القيم فعلا » .

وقسمت الفترة موضع الدراسة الى طورين : ١٨١٣ - ١٩٢١ وقد عولج باعتباره الطور البريطانى ، ١٩٢١ - ١٩٧٥ واعتبر الطور الهندى . وبذلت محاولة لبحث كيف تطورت تدريجا مفاهيم المساواة والكيف والكم ، وكيف تم تنفيذ هذه المفاهيم . وكان المؤلف متحررا فى استخدامه للمواد الواردة فى تقرير لجنة التعليم سواء فى النص أو فى الملحق رقم ٢ . بيد أن الملحق رقم ٣ ذو أهمية مناسبة فقد جاء فى حينه ما دامت الهند تركز على التعليم غير الرسمى مع اعطاء الأولوية المطلقة لمجموعة السن ١٥ - ٢٥ سنة . فالبرامج الواقعية المقترحة تضيف مزيدا الى قيمة هذا الكتاب الذى فى متناول الأيدى .

وفيه يقول نايك :

« سيكون الحكم على الانسان المتعلم لا على أساس مكتسباته الشخصية فقط ولكن أكثر من ذلك أهمية على أساس ارتباطاته الاجتماعية وعلى أساس المدى الذى وصل اليه فى اضافة الصفة الذاتية على نظام القيمة الجديد وعلى أساس ما أسهم به فى التنمية الاجتماعية (صفحة ٦١) . ويشير الى التعليم قبل المدرسة والتعليم الكبار (ويشمل تصفية أمية الكبار) والتعليم غير الرسمى باعتبارها ثلاثة قطاعات لا تزال مهمة اهمالا شديدا فى التعليم الهندى . وفى صفحة ٩٥ يدافع عن الرأى القائل بأنه فى كل مجتمع تعلم يجب على الدولة أن تزود كل فرد بذلك الحد الأدنى من التعليم الذى من شأنه أن يوقظ فيه حب الاستطلاع وينشئ لديه عادات الدراسة ويمكنه من أن يكون طالبا للعلم طول حياته .

ويكتب نايك عن برنامج للعمل فيؤكد ان التعليم يجب أن لا يعتبر كإطلاق رصاصة تنطلق وتنتهى قضيتها . فيستهدف الأطفال والشباب ، وانه يجب النظر الى التعليم والعمل كقوتين متكاملتين تعملان متزامنتين طوال حياة الفرد .

وطالب نايك بحركة جماهيرية تشمل الأمة جميعها وتحظى بدعم سياسى من أجل إعادة البناء الاجتماعى والتعليمى فى آن واحد . وأقترح أيضا اجراء حوار بين الغاندية والماركسية كشرط لتخطيط هذه التجربة الكبيرة وتنفيذها . ان الجداول الاحصائية الواردة فى الملحق رقم ٤ لكفيلة حقا بأن تفتح عيون الناس فى كل أرجاء العالم من الهنديين بالتعليم الهندى .

وأسلوب نايك الواضح اسلوب فريد .

ان تاميلنادو واحدة من تلك الولايات لهندية التى بدأت تنفذ برامج التعليم غير الرسمى بحماسة . وفى هذا الصدد ساعدت قيادة مالكولم أديسيثيا القديرة بنصيب وافر : فبصيرته وخبرته الواسعة فى اليونسكو مكنتاه من رئاسة اللجنة التى أجرت مسحا لحظى التعليم غير الرسمى فى الولاية .

وبمساعدة استقصاء قام مجلس تاميلنادو باجراء هذا المسح فى ست مصالح حكومية واداراتها وثمان وتسعين وكالة غير حكومية . ويحمل تقرير هذا المسح عنوان « نحو مجتمع تعلم وظيفى » .

وعلى أساس البيانات المتجمعة كان تعريف التعليم غير الرسمى أنه « التزويد المنظم بهرص التعليم خارج نظام التعليم الرسمى ، مغطيا حياة فرد من الناس ومبرمجا لىفى بحاجة معينة » .

ويورد الفصل الثانى من الكتاب أهمية نظام التعليم غير الرسمى والحاجة اليه، وكذلك ما أصدره المجلس المركزى للتعليم من نصوص وتوصيات .

وانجازات الرئيسيه التى لوحظت هى : (أ) زاد كثيرا عدد خطط التعليم غير الرسمى منذ ادخالها فى ١٩٣٥ ، (ب) توجد زيادة فى مشاركة الحكومة والوكالات الطوعية فى مثل هذه المخططات ، (ج) اشباع حاجات التعلم الوظيفى ، (د) نسبة التسرب صفر ، ازدياد سلامة العمل مع انخفاض تكاليف الوحدة .

ومن بين نقاط الضعف : (أ) نقص السياسة الموحدة فى دعم مثل هذه البرامج، (ب) عدم التوازن بين النظام الرسمى والنظام غيرالرسمى ، (ج) نقص التنسيق والمساعدة للمنظمات الطوعية المشتركة فى الميدان ، (د) الفكرة السائدة بين الصفوة ومؤداهما أن التعليم غير الرسمى هو نظام أدنى من النظام الرسمى .

ويلاحظ فى الفصل الخامس من الكتاب أن منهج التعليم غير الرسمى يجب أن يكون وظيفيا فى طبيعته وأن يوضع فى اطار يتفق مع حاجة العمال والنساء والشباب وفقراء الحضر والمتسربين لىخ على نحو ما تقضى به الحال ..

ويشمل الفصل الأخير التوصيات الموجهة لحكومة الولاية ، وهى تتضمن : (أ) صياغة سياسة للولاية تقرها الهيئة التشريعية ، (ب) اعطاء الأولوية للطبقة

الفقيرة من المجتمع ، (ج) تمويل سياسات البرنامج ، (د) انشاء ادارة للتعليم غير الرسمي ، الخ . ومنذئذ عينت حكومة الولاية مديرا للتعليم غير الرسمي ، وأمكن إنجاز تقدم سريع .

ويمكن أن يفيد الفراء كثيرا من الملحق الذي يضم تفصيلات ١٣٤ مخططا تمت دراستها والاستقصاء الذي استخدم في جمع البيانات . ومن شأن هذا أن يحفز الولايات الأخرى على أن تسلك أيضا هذا السبيل . ويجدر التنويه بمجلس ناميلنادو للتعليم المستمر نظرا لأنهم قد قاموا بعمل مشرف في فترة وجيزة . والتقارير مصدر هام للمعلومات للأفراد العاديين ، كما أنه بمثابة دليل مهني لكل أولئك المهتمين بميدان التعليم غير الرسمي والمرتبطين به . ويلاحظ أن المسح قد وضع تصميمه في سبتمبر ١٩٧٤ ونشر التقرير في سبتمبر ١٩٧٥ وهو أمر غير عادي بالمرّة .

كان الدكتور شو كلا ، مؤلف « نحو النماذج الجديدة للتعليم في الهند » ، رئيس اللجنة الوطنية الخاصة بنمط ١٠ + ٢ + ٣ التعليمي المذكور سالفا ، الذي ووفق عليه لتبنيه في البلد كله . وحلل المؤلف المضامين الأساسية للنمط بادئا من اطار الفكرة ومفهومها . وبهدف هذا النموذج أو النمط الى « رفع المستوى العام للتعليم وجعل التعليم أكثر اتصالا بالمجتمع وارتباطا به » ، بيد أنه يوجد كثير من الأفكار الخاطئة وسوء الفهم بين عامة الناس وأولئك المعنيين بتخطيط التعليم ونقله وإدارته . وحاول المؤلف أن يناقش الأساس المفاهيمي لخبرة العمل ، ولمهنية التعليم الثانوي ، وللزامية تدريس العلوم ، ولإصلاحات المنهج والتقويم .

وبحث المؤلف كل شيء ابتداء من لجان جامعة كلكتا حتى توصيات لجنة سامبوناناند التي اقترحت نمط ١٠ + ٢ + ٣ لتوكيد التكامل الوطني . وساد الشعور في دورة ١٩٧٢ للمجلس الاستشاري المركزي للتعليم بأنه من المأمول تبني نمط ١٠ + ٢ + ٣ الموحد في جميع أرجاء البلد مدعما بذلك توصياته التي اتخذها في الدورة الرابعة والثلاثين . وكان من المقترح انه بنهاية الخطة الخمسية الخامسة يجب أن تتحول جميع الولايات الى هذا النمط . ومع هذا فقد أوضح الدكتور شو كلا أنه لا يمكن ادخال البنية الجديدة بين عشية وضحاها « فيجب اجراء الاعداد الضروري واتخاذ اجراءات التقدم اذا شئنا نجاح البرنامج وأن يفضى الى تحسين المستويات التعليمية » (صفحة ١٧) .

ان القسم الخاص بالتعليم غير الرسمي يستحق تنويها خاصا ، ففي هذا وحده يمكن أن تجد الهند الدواء الشافي لجميع متاعبها التعليمية . « مع ادخال النمط الجديد يصبح التعليم غير الرسمي أكثر قيمة للبلد » (صفحة ١٢٥) . ويجب تبني مداخل عديدة وبرامج التعليم بعض الوقت في الهند لتزويد الجماهير بخدمات التعليم مدى الحياة . وبرامج التعليم غير الرسمي لبلوغ هدف التعليم الابتدائي العام .

وأورد الدكتور شو كلا نماذج لبرامج التعليم غير الرسمي التي تتقدم . كما

أورد المؤلف برامج عن أسس الأولوية لمختلف الأعمار • وتهدف الفصول عن أعداد المعلمين ، والآفاق المغيرة للتربية « إلى بعث الحياة في برامج تعليم المعلمين •

ونوقشت أيضا مواقع الصفين الجديدين ١١ و ١٢ ، واختيار المدارس لرفع مستواها ، وانتاج الوسائل التعليمية ، الخ ، وكذلك المضامين المالية • لقد جاء هذا المطبوع في وقته تماما نظرا لأن مزيدا من الولايات تتحول الى نمط ١٠ + ٢ + ٣ • وبقتبل هذا النمط تتبفى مسألة خاصة بأداة التعليم ووسيطه واللغات التى تعلم فى المراحل المختلفة • والمأمول أن يتسنى حل هذه المسألة دون تأخير كثير •

إي • سيفاداسان بيللى

مساعد أستاذ بقسم التربية

جامعة كيرالا (الهند)

.. كارل ليونجمان : ماهو معامل الذكاء ؟ لندن ، كريمونيزى ،

١٩٧٥ ، ٢٣٤ صفحة

ان الخلافات التى تحيط بمفهوم الذكاء ، وقياس الذكاء ، وتفاعل العوامل الموروثة والبيئية فى تحديد معامل ذكاء الفرد ، هى خلافات ذات تاريخ طويل ، من فترة (سيكولوجيا) علم النفس الفلسفى الى علم النفس السلوكى والادراكى الحالى الذى توجهه التجربة العملية دون اعتبار للنظريات العلمية • لقد فشلت الدلائل التجريبية المباشرة فى أن تصل الى حل لالبس فيه ولا غموض للقضية المتعلقة بتوارث الذكاء • ومع هذا ، ولأن علم النفس ظل أمدا طويلا حكرًا للطبقة البورجوازية (المعلمة) التى كانت تستطيع تحمل نفقات البحوث الباهظة وهى من الكماليات التى يتسم بها هذا الفرع من المعرفة ، فقد كانت مجالات ونتائج بحوثه تتصف بخاصية أنها لصالح هذه الطبقة فى كل مجتمع • وهكذا فإن الفروق الفردية فى طواحي سيكولوجية مثل القدرة على الفهم والذكاء والحفز - وهى دائما لصالح الطبقات الحاكمة - كانت تنسب دائما لاختلاف المواهب الوراثية • ويذهب كارل ليونجمان بعيدا - فى كتابه «ماهو معامل الذكاء ؟» الذى جاء فى حينه - فى تبيان أن الايمان باختلاف المواهب الطبيعية الموروثة هو نتيجة تعليم نظامى ومدبر من قبل الطبقات الحاكمة وليس عقيدة أثبتتها التجربة العملية •

وفى الكتاب ٢٩ فصلا بعضها قصير جدا للغاية (نصف صفحة) ولكن بعضها واف ، ويتضمن فصولا مثل : ماهو الذكاء ؟ أنماط اختبارات الذكاء ، اختبارات الذكاء وأحكام القيمة ، الذكاء والعبقرية ، هل يمكن تدريب الذكاء ؟ اختبارات الذكاء والمواقف الفكرية للثقافات الأخرى ، الذكاء واختلاف العروق ، الذكاء وبيئة الطفولة •

ومن خلال استعراض دقيق للتفسيرات التاريخية والراهنة لطبيعة الانسان ومفهوم الذكاء يستنتج المؤلف أن النظرة السائدة الآن التي تقول ان الذكاء شئ موروث يوجد في المخ بدلا من القول بأنه صفة مزاجية مكتسبة ، هي نظرة مبنية على « نظرة متشائمة للانسانية » (صفحة ٢) . وهي تحبذ وتبرر وضع الطبقات الحاكمة وتصور العمال والفلاحين والشعوب والأجناس الأقل تعلما في صورة الربوط أو الانسان الآلى ، أى أقل ذكاء موروثا من الطبقات الحاكمة .

وبتعقب هذه النظرية التشاؤمية الى الشخصيات القيادية المفتاحية في حركة الاختبارات - مثل : جالتون ، وبينيه ، وستانفورد - ينجح المؤلف في اظهار أن هؤلاء الناس كانوا مدفوعين - بوعى وبلا وعى - بحافز لايجاد قانون طبيعي من شأنه أن يبرر مكاناتهم المتميزة في المجتمع .

ومع أن العرض ليس مركزا ومتقنا فإن المؤلف يصل الى نقطة يمكن الدفاع عنها، وهي : عندما أصبح لزاما على طبقة النبلاء أن تسلم أوضاعها الممتازة بالوراثة الى البورجوازية البازغة في العقد التاسع من القرن التاسع عشر لم يكن بد من ملء الفراغ الذى خلفته وراءها أسطورة أن التفوق الوراثى للأرستقراطيين انما هو منحة من الله وهبه من الطبيعة . وكان على البورجوازية أن تكون قادرة على تبرير الوضع المتميز لطبقته الاجتماعية . وخرج جالتون بالفكرة التى جاءت فى أوانها بأن تفوقا فكريا مبنيا على أسس بيولوجية كان يميز الصفوة من هذه الجماعة التى احتلت الآن المراكز القيادية اقتصاديا واجتماعيا فى المجتمع (صفحة ١٧٤) . حقا ، ان هذا هو أثر صناعة الاختبارات مفضيا الى ظاهرة اجتماعية مثل العرقية والتعيز العنصرى والنظام الطبقي .

وبينما لا يستطيع المرء منطقيا أن يقوم زيف أو وزن الميول مثل العرقية بأن ينسب الأفكار الى مصدر ذى خصائص معروفة يبين المؤلف أن بناء الاختبارات كانوا منذ البداية ينتمون الى أسر غنية وكانوا يتمتعون بثروات طائلة يستثمرونها فى صناعة عمل الاختبارات .

وكانت نظم الايمان والعقيدة لدى السلف فى حركة اختبارات الذكاء متناغمة مع مكتشفاتهم التجريبية ، ومن ثم كان جالتون مقتنعا بأنه هو وابن عمه دارون عبقريتان بالمولد وكانا يؤمنان « بالطبيعة الوراثية للعبقرية وبالتفوق الفكرى الكبير لأعراق معينة » (صفحة ١٠) .

بيد أن جالتون استغرق عشر سنوات ليخرج كتاب « العبقرية الوراثية » بعد سلسلة من الاعمال المشوشة فى دراسة الرياضيات والطب والظواهر الجوية والملاحة . وكان معامل ذكائه ٢٠٠ ، الامر الذى كان يضعه فى فئة العباقرة طبقا لمقياس معامل الذكاء الذى وضعه . وكان من الممكن التنبؤ بمعامل ذكائه ما دام هو نفسه الذى

كان يشتغل بالاختبارات ، ومع هذا فيبدو أن ميول جالتون الذاتية قد تخللت صناعة الاختبارات كلها . ويبين المؤلف كيف أن أناسا آخرين فياديين في الصناعة ، مثل جودينوف الذى طور اختبار رسم الرجل ، ورافن الذى طور اختبارات رافن القياسية كانوا يؤمنون بأن اختباراتهم كانت تقيس قدرات عقلية فطرية . ومن ثم فلا يثير الدهشة أن بعضا من أكثر التصريحات والبيانات اتصافا بالعرقية والتحيز والذاتية عن الفروق الفردية إنما مصدرها من يقيسون العمليات العقلية . ويوضح المؤلف بواسطة الحجج المنطقية والمؤيدة بالوثائق كيف أن اختبارات الذكاء تتصف بالذاتية ، وكيف تعتمد هذه الاختبارات على الثقافة والطبقة والتدريب والمتغيرات فى المواقف والاضاع .

والكتاب فى مجموعه ايجابى ومتفائل بالنسبة لامكان امتياز البشر فى أى موقف يعطى فيه الاعداد الملائم فى الوقت المناسب . هذا مع أن المؤلف كثيرا ما يعتمد على الجزم بدلا من الشرح والتوضيح ، ويقع فى المصيدة البورجوازية التى تتقبل ضمنا الوضع القائل بأن الوراثة تضع حدا أعلى للطاقة البشرية . ويبدو افتراض أن القدرة البشرية الكامنة غير ذات حدود هو افتراض أكثر تقدما وتفاؤلا ، ويمكن الدفاع عنه نظرا لأن المنح البشرى يبدو مرنا بلا نهاية متوقفا على الاحوال البيئية . وإلى جانب أخطاء عديدة فى التحرير يعانى الكتاب من مشكلة عويصة فى التوثيق . والتصريحات المجهولة الهوية مثل : « يقول أستاذ أمريكى من علماء النفس . . » ، لا يساعد القراء الأكاديميين على مراجعة هذا المصدر من مصادر المعلومات . هذا بالإضافة الى أن الكتاب يميل الى التفسير الحاطىء لمعالجة موضوعات مثل عمل جنسن سنة ١٩٦٩ . ويستعرض الكتاب دراسات ديريجوفسكى عن ادراك عمق الصور فى أفريقيا ، لكنه لا يتناول مسلسلات الدراسات المبنية على صور همدسون التى شكلت اطار العمل لدراسة ديريجوفسكى .

بيد أن استعراض الدراسات عن التوائم مساهمة ايجابية للبحث فى هذا المجال . وتكشف الدلائل أنه كلما طالت فترة بقاء التوائم معا صغر الاختلاف بينهم فى معامل الذكاء .

وهكذا ، فبالرغم من القضايا التفصيلية المتعلقة بتحديد هوية نوع التوائم (من حيث أحادية تلقيحها أو اختلاف التلقيح) ووقت الانفصال عن الوالدين البيولوجيين بتعزيز الأبوين يمكن أن تكون اشارات جنسن بشأن توارث الذكاء ، على أساس دراسات التوائم ، اشارات مضللة ما دامت الاختلافات الملاحظة يمكن أن تعزى الى عوامل بيئية قبل الانفصال .

وبينما يثير الكتاب أسئلة كثيرة فى صورة عناوين فصول بدون الاجابة عليها إجابة ملائمة (مثلا حول صلاحية اختبارات معامل الذكاء والقدرة على الاعتماد عليها) فهو يظل مبعث سرور للقارئ ، وإيجابيا بالنسبة للطبيعة البشرية ، وفيه فصول طيبة

للمناهج التمهيدية في مقاييس علم النفس ، كما أن الكتاب يوضح أن عقيدة الفروق الفردية الموروثة في الذكاء ظلت باقية رغم مرور زمن طويل ، وأن السبب في ذلك يرجع الى قوة تشربها للنفوس وترسيخها في الأذهان وليس الى ثبوت صحتها . ويقترح الكتاب أنه ينبغي اصدار كتابات تؤلف توازنا من شأنه أن يوجد موقفا صحيا بين الغراء . ويورد ليونجمان حججا قوية تتحدى المعتقدات التقليدية .

ا . م . عمرى
جامعة دار السلام
تنزانيا

- ميولاث فازيوديفان : معايير ووسائل بحوث واصلاح
وتخطيط التعليم .

نيويورك ، مطبعة فانتيج ، ١٩٧٦ ، ٢٤٩ صفحة .

يلقى هذا الكتاب نظرة عريضة على تخطيط التعليم وبحوثه ، وهو موجه الى الاخصائيين المعنيين بالتعليم مثل المخططين والاداريين والمربين والاقتصاديين والاصويولوجيين (رجال علم الاجتماع) الباحثين في شؤون التعليم والمشرفين على البحوث . وفي فصوله التسعة يناقش الكتاب : خطوات التخطيط التعليمي ، ومعايير تقويم النظام التعليمي ، وتخطيط الاصلاحات التعليمية ، وحساب تكلفة التعليم وتمويله ، والتخطيط الاقليمي للتعليم ، والبحوث الجديدة ، ودراسات التقويم التي يجب اجراؤها لتحسين تخطيط التعليم وتقنيات الادارة ، وكذلك محتوى التعليم وكيف .

وفي مستهل الفصل الاول ترد الأهداف المحتملة للتخطيط ، كما أن مناقشات الوسائل والبرامج والنشاطات التي يمكن أن يخطط بها نظام تعليمي قد نظمت بطريقة من شأنها تأسيس علاقات تبادلية منطقية بينها . والترتيب الذي يقدم به المؤلف الفصول الباقية يتفق مع التعاقب الذي تحدثت به غالبا الخطوات المختلفة في التخطيط التعليمي .

ويقدم لنا الفصل الثاني مجموعة مفصلة ومقبولة للمعايير والوسائل المصممة لقياس الجهد التعليمي وتقويم نظام تعليمي بلغة فاعليتها الداخلية وكذلك انتاجيتها الخارجية كيفا وكما . ان بعض المناقشات الواردة في الكتاب عن تقويم النظم المدرسية يمكن أن تنسب بسهولة الى اجراء جوهري (مثل نسبة عدد التلاميذ والمعلمين بعضهم الى بعض ، مؤهلات المعلم ، والمقارنات الدولية للمنهج ، ونسب الضائع ، ونفقات الوحدة ، والفاعلية الكمية الخارجية للنظام التعليمي ، ونسب الانفاق التعليمي ،

وبسبب الالتحاق) . ومع هذا يعترف المؤلف بأنه توجد مناطق لا يتاح فيها في الوقت الراهن قياسات كمية . ولإزالة هذا العجز يصوغ مشروعات بحثية في بعض مجالات هذه الفئة (مثل أنماط بديلة للنشاطات المدرسية ، قياس مستوى التعليم من حيث الكيف ، وسائل جديدة لتقويم تحصيل الطالب ، الحجم الأمثل للمدارس) .

ثم تنتقل الدراسة الى الخطوة التالية منطقيا في التخطيط التعليمي ألا وهي صياغة مقترحات للإصلاحات والتغيير والتجديدات المطلوبة .

وهنا يوضح السيد فازيوديفان أنه :

« على السلطات التعليمية في العالم كله أن تنمي نظاما تعليميا مركبا بحيث يمكنه أن يكرس نفسه في آن واحد لتحسين التعليم لكل طالب فرد على حدة ، ولكي يظهر بصفة مستمرة نتائج التعليم الفردي والتقدم للطالب ، وأخيرا لاستبدال سلم أقل صرامة ينظم الانتقال السنوي » .

ويستطرد فيعمل حالة لتنفيذ الدراسات المبدئية اللازمة للمساعدة على ما يمكن أن يحدث في المستقبل من تعليم يتسم بالفردية ، بالرغم من أنه يثير شكوكا حول مسألة هل يمكن أن يصبح التعليم الذي يتسم بالفردية حقيقة تربوية في المستقبل القريب . وما دام التعليم يجب أن يخضع دوما للتفتيش المعاد فان المؤلف يقدم دراسة مقارنة لمختلف النظم المدرسية وعلى وجه الخصوص بالإشارة الى التعليم الابتدائي والثانوي وما بعد الثانوي والتدريب الصناعي ، ثم يستطرد ليتكلم عما يمكن اعتباره أهداف مرجوة في أمور مثل : سن الدخول ، سن الانتقال ، المنهج العام المشترك أو النوع ، تقويم تحصيل الطالب ، سياسات النقل ، وغير ذلك .

ويبحث البنيات المدرسية المفردة والمتوازية ، ولكن الكتاب يلج - بحق - على أنه مهما كان نمط التنظيم المدرسي المتبع « فقد يكون من المستحسن إقامة نظم مرنة توجه التلاميذ والطلبة طبقا لقدراتهم ومصالحهم وأهداف المهنة التي يبتغونها لا على أساس امتحان قبول صارم » .

ويذكر سهولة ويسر إمكان الانتقال من مسار تعليمي (أو حتى اختيار) الى آخر في حالة الطلبة الذين يكتشفون في وقت متأخر عن المعتاد أنهم قد أخطأوا السبيل في اختيارهم التعليمي . وتورد المناقشات هنا تعليقات مفيدة جدا لأولئك المعنيين بإصلاح التعليم .

ويقول الكتاب بحق انه في ضوء السياسات المناسبة لاستمرار تحسين التعليم فالخطوة المنطقية التالية هي التنبؤ بالاحتياجات التعليمية التي يمكن تبريرها على أساس الترابط الحكيم للمعايير الاجتماعية والاقتصادية .

ويتناول الفصل الرابع مهمة قاسية هي وصف وسائل قياس الطلب على

الاماكن من قبل الطلبة في البلاد في مختلف مراحل التنمية . وفي هذا الصدد تبذل محاولة لوضع أساس نظري لتصنيف البلاد تحت خمس مجموعات متجانسة لأغراض التخطيط التعليمي . ويتناول الجزء الأخير من هذا الفصل مهمة شاقة هي ترجمة الاحتياجات التعليمية الى أهداف تعليمية ، ويرسم خيوطا عديدة معا حول صياغة الخطة .

ومن أجل تقدير أفضل لمدى انتماء وقصور معالجة القوة البشرية العاملة في اصلاح التعليم وتخطيطه نجد أن الفصل الخامس مكرس بأكمله للمسح الدقيق الحالي لمختلف الوسائل المتعلقة بالتنبؤ بالقوة العاملة وتبيان التحول في الاحتياجات الوظيفية بلغة معادلاتها التعليمية . وثمة سمة جديدة لهذا الفصل هي التمييز بين « مسلك شائن » و « المسلك التفصيلي » لتقدير القوة البشرية العاملة . ويغطي المسلك الشامل جميع أنماط الوظائف وجميع مستويات التعليم وفروعه .

ثم تسير الدراسة قدما لتبين كيف يمكن للمخطط التعليمي في المرحلة التالية أن يقدر تكلفة البرامج الموصى بها من أجل تغيير التعليم وتوسيعه ، وأن يعد ميزانيات لبرنامج متعدد السنوات ، وأن يزن مدى ملائمة الناحية المالية للمخطط التعليمية في ضوء التوقعات المستقبلية للأمة اقتصاديا وماليا . ولم يهمل الكتاب مناقشة مسألة تنمية فكرة المستوى الأمثل للاستثمارات في التعليم ، وفي هذا الصدد تم بحث إمكانية تنمية النسب بين التكلفة والعائد للتعليم . بيد أن المؤلف يخلص أخيرا الى القول :

« ان سلوك طريق العائدات الاقتصادية للتعليم ، وهو الطريق المبني على الفروق في دخل الحياة ، له نواحي قصوره حتى ولو طبق على الافراد ، ولكن المصاعب العديدة من حيث الادراك والطرق الخاصة تجعل الطريقة مثيرة جدا للشك عند تطبيقها على المجتمع ككل . واذا كان على التحليل الاقتصادي أن يساعد في صنع السياسة التعليمية فيجب أن يعترف بأن التزويد بالتعليم شيء يختلف عن الاعمال التجارية مثل اقامة منشأة صناعية أو طرح مشروع محطة كهرباء » .

ويعترف السيد فازيوديفان بأن صياغة الاهداف التعليمية ودراسة متضمنات تكافئها يمكن النظر اليها كخطوات مبدئية فحسب في التخطيط ، أما عند تنفيذ المخططات فيجب تفتيت الاهداف الوطنية الى برمجة ومشروعات ، وكذلك في صورة إقليمية ، وبناء على ذلك يناقش الفصل السابع هذه الجوانب الإقليمية للتخطيط التعليمي .

وأخيرا يؤكد المؤلف الحاجة لتنمية تصميم شامل للبحوث التربوية من أجل ترجمة نتائج البحوث الى تصرفات عملية . وفي الجزء الأخير منه يعالج الكتاب هذه المشكلات : أين تبدأ البحوث التربوية وأين تنتهي ؟ ما مدى الاهتمام بالصور والاشكال

الأساسية لنتائج البحوث ذات التأثير على السياسة التعليمية ؟ كيف يمكن لمن يرعى البحوث أن يضمن أن البحوث التعليمية تؤدي عملا توجيهيا واقعيا ؟ كيف نحدد مسنويات الاستثمارات في التعليم ؟

وبطريقة واضحة المعالم نعمل دراسة السيد فازيوديفان نوعا من جرد البضاعة للخبرة المتراكمة في التخطيط التعليمي نظريا وعمليا . وهي تضم الجوانب التربوية والاقتصادية والاجتماعية ، وتقدم رؤية قيمة تنفذ الى أغوار المهمة المستقبلية لمخططي التعليم .

ولم يصمم المؤلف على مهمة النظر في جميع المجالات الجديدة التي تهم التخطيط التعليمي ، مثل اهتمام صانعي السياسة التعليمية بالتنمية التعليمية ، والمفهوم الرئيسي للتعليم مدى الحياة .

ان التخطيط التعليمي يواجه اليوم مهمة جديدة شاقة ويتحرك في كل اتجاه . وقد يبدو من الاولويات الأساسية لمخططي التعليم شمول كل النشاطات التعليمية من نشاط رسمي وغير رسمي ولا رسمي وذلك بطريقة منهجية منتظمة . وهذا في غاية التركيز على التعليم المدرسي الرسمي . ومن جهة أخرى نجد ان التخطيط التعليمي جزء متكامل لا ينفصل عن التخطيط الاجتماعي الاقتصادي . وهو يحاول تضمين المكونات العضوية : التخطيط القومي والاقليمي والمحلي ، وكذلك اعداد البرامج والمشروعات ، وهو يدخل الطرق الخاصة والتقنيات المتفاوتة من أجل قطاعات المجتمع الحديثة والتقليدية .

وثمة تأكيد خاص على جعل عمليات التخطيط ديموقراطية ، وذلك عن طريق المشاركة والتقاسم في التخطيط . وبصفة عامة فالتخطيط التعليمي نظريا وعمليا يسير في الاتجاه الصواب ويثبت التخطيط التعليمي أقدامه يوما بعد يوم على أرض صلبة باعتباره أداة قوية لجعل التعليم ديموقراطيا من أجل انتمائه وأصاليته وفعاليته .

ولا يخاول السيد فازيوديفان أن يغطي هذه الميادين الجديدة البارزة ، ولكنه يحدد هويتها بجلاء ووضوح ، ويتركنا نأمل في دراسات وبحوث جديدة تغطي هذه الميادين الجديدة في أعمال لاحقة له .

ب . ك . كلتشنيكوف

مدير فرع سياسة التعليم وتخطيطه

باليونيسكو

أول نوردبرج ، بيتر فيليبس ، جوران ستيركي : عمل من أجل الأطفال : نحو رعاية مثلى بالطفولة فى أفريقيا ، أوبسالا ، مؤسسة داج همرشولد ، ١٩٧٥ .

لا ريب فى أنه من أهم المشكلات الصحية فى البلاد النامية اليوم النسبة العالية لأمراض ووفيات الأطفال من كل الأعمار ، ولكن على الأخص حوالى فترة الميلاد ، ومرة أخرى فى السنتين الثانية والثالثة من العمر . وماذا يجب عمله بإزاء ذلك .

ومن الثابت علميا أيضا ان هذه المشكلات ترتبط وتمتزج امتزاجا وثيقا بمشكلات البيئة والصحة وفقر التغذية ، وما دامت حياة الإنسان الصغير ورفاهيته لا يمكن فصلها عن حياة أمه فانه يصبح من الجلى أن أى عمل أو تصرف يستهدف تحسين مستويات البقاء وفرص النمو الحسن والصحة الطيبة للطفل ينبغى أن ترتبط بصحة الأم بما فى ذلك تعليمها ما يتعلق بحمل الطفل والرعاية الطبية أثناء فترة الحمل والمساندة أثناء فترة الرضاعة والمساعدة على ايجاد فترات بين الولادة حتى يتاح للمرأة أن تقصر حملها على أكثر فترات حياتها خصوبة وإنتاجية ، وكذلك لتحديد عدد مرات الحمل حتى تضمن أفضل فرص البقاء الصحى السليم لأطفالها .

وكتاب « عمل من أجل الأطفال » الذى كتبه أول نوردبرج ، وبيتر فيليبس ، وجوران ستيركي ، هو نتيجة حلقة دراسية عقدت فى ١٩٧٣ . وقد يظهر من الكتاب ، الذى أخرج بطريقة جذابة ويجمع شتات المشكلات التى يجابهها المرء فى هذا المجال فى أفريقيا ، ان الحلقة الدراسية كانت حدثا هاما فى رعاية صحة الأم والطفل فى أفريقيا . ولربما كان من الافضل لو أن واحدا من كبار الافريقيين فى الحلقة شارك فى تحرير الكتاب ، مع أن هذه نقطة صغيرة . فتقنين النتائج وجعلها شرعية فى عيون الافريقيين أمر غنى جانب كبير من الاهمية ، فمما يستحق الاطراء والمديح عدد وتنوع الميادين وفروع العلم التى ألم بها وتدريب عليها على مستوى عال افريقيون جمعهم المؤتمر . ثم انه لمن دواعى الأسى أن طالت الفترة بين المؤتمر وطبع الكتاب .

وثمة تركيز شديد على مادة الخلفية والتأصيل فى الكتاب وعلى آراء الخبراء العالميين المشهورين ووجهات نظرهم ومشاعرهم . بيد أن كثيرا من التصريحات الواردة فى الثمانين صفيحة الاولى - أو يزيد - قد عفى عليها الزمن ، أو يمكن اعتبارها كذلك ، بالنسبة للمتخصصين فى هذا المجال ، الأمر الذى يجعل الكتاب طويلا بلا ضرورة . ومع هذا فمثل هذه المادة قد تكون ذات فائدة اعلامية لدى المحليين من صانعى السياسة والاداريين .

ومن العسير على المرء أن يفهم لماذا توضع هذه المقدمات الطويلة ، فى حين تتناثر أقوال المشتركين قليلة كالتوابل فى الطعام . ويحتوى القسم الثانى من الكتاب على بعض الملحوظات التى يمكن استثناء بعضها ، فلا يمكن الدفاع عن الانطباع بأن الوالدين الافريقيين وبخاصة الآباء منهم يحرمون أطفالهم عن عمد . ويحتمل جدا أن

يكون ذلك راجعا الى جهل بالاحتياجات الفسيولوجية (المتعلقة بوظائف الأعضاء) ،
وليس مرجعه نقصا متعمدا في الحب والعاطفة .

وفى احدى الجلسات قال واحد من المشتركين أنه من حسن الطالع ان السياسيين
لم يكونوا ممثلين فى الاجتماع ، وهذا نقص خطير فى تقبل الحقائق الواقعة .

والواقع أنه أصبح من الجلى الواضح ، عند تقويم الأولويات وعند جعل أى واحد
من المقترحات يؤتى ثماره ، ان تعليم القيادة السياسية على أعظم قدر من الأهمية ،
فالسياسيون هم الذين يفررون الأولويات ، فعلى قدر ما يفهمون من الاحتياجات
الحقيقية وعلى قدر ما يقتنعون باستخدام الاحصاءات لتبرير هذه الاحتياجات يكون ذلك
أفضل من مجرد البهرجة . والتوزيع الجائر للاعتمادات بين المستشفيات وخدمات
تحسين الصحة وبين المراهنة على مرونة التخطيط فى المستقبل التى تنجم عن انشاء
المستشفيات هو أمر مرده الى السياسيين أو ينبغى أن يكون كذلك .

ونطرح أربعة أمثلة للمآزق التى تقف دليلا قويا لصالح الجهد المبذول لوقف
نشاط الممارسة الطبية ولتنشيط نظام للرعاية يوجد فيه دور للأفراد والمجتمعات
يؤدونه فى رعاية صحتهم . ولو ارتبط مركز صحى بمستشفاه بعربات ذات أربع
عجلات فيمكن الوصول اليه أيضا بواسطة الدراجة البخارية مع أنه قد توجد
صعوبات . ومما يستحق النظر أن يدخل ضمن فريق صحى سائقون ذوو مهارات
اضافية فى صيانة العربات وفى بعض الأشكال الأولية من التطعيم والنشاطات الأخرى
فى الرعاية الصحية .

وبدت أنماط العاملين الذين أمكن تحديد هويتهم للتدريب أنماطا تقليدية جدا .
والسؤال الذى يجب أن تسأله السلطات الصحية المكلفة بالخدمات الريفية يمكن
أن يصاغ على هذا النحو : ما هى المهارات المطلوبة لاجتياز الثغرة الجغرافية والاجتماعية
بين من يقدمون الرعاية الصحية وأولئك الذين يستهلكونها ؟ وكيف يمكن ترتيب هذه
المهارات من حيث سهولة ويسر الحصول عليها ؟ واذا اعتبرنا أن تدريب الميكانيكى
أكثر صعوبة من تدريب شخص ما على تشخيص الاعراض والعلاج الأولى ، عندئذ
يمكن أن يكون حشد السائق الميكانيكى من أجل التدريب على الرعاية الصحية عملا
معقولا فى الاتجاه الصحيح . ولقد دربت وكالات كثيرة من وكالات تنظيم الاسرة
ستائقيها الميكانيبيين على عرض الافلام فى القرى وتداول بعض من أكثر وسائل منع
الحمل شيوعا ، وتم ذلك بنجاح . ويمكن أن نجد أمثلة على ذلك فى حملات الارشاد
الصحية . ولا يوجد ما يمنع من محاولة تطبيق مثل هذه الطرق عند تقديم الخدمات .

وكانت احدى نقاط قوة هذه الحلقة الدراسية تكمن فى محاولة جعل المشتركين
يفكرون فى وضع الأولويات من خلال الأسس نفسها . كما كان من الامور الطيبة فيها
وضع جماعة مثل هذه أمام بعض الحقائق الاقتصادية وكذلك أمام اللغة المستخدمة
للتحليل الاقتصادى والتقويم الاقتصادى .

وكانت العناصر المقترحة للحشد المتكامل هي : (أ) التغذية في الطفولة والطفولة المبكرة ، (ب) البيانات الاجتماعية (اعداد الوالدين للابوة والأمومة) ورعاية الاسرة والمراوحة بين الاطفال ، عملية التكيف الاجتماعى ، (ج) الصحة والصحة البيئية ، (د) التحصين وما يتصل به من اجراءات ، (هـ) الرعاية فى الفترة الجنينية وما قبل الولادة .

وأعطت الجماعات أولويات مختلفة لكل واحدة من هذه . وفى النهاية كان يوجد مجهود لانجاز وتحقيق تآلف . ومما له دلالة التصريح التالى : « لقد أتيح لنظام الرعاية الصحية أن يصبح عاجزا للغاية حتى أن تطبيق قدر ضئيل من التعقل فى أى موقف من شأنه أن يأخذه بعيدا جدا فى الاتجاه الذى يريد له كل واحد أن يسير فيه » .

هل الأمر حقيقة على هذا النحو ؟ لقد أبيع وجود هذا التجاوز فى التبسيط حتى أنه لا يظهر بوضوح من ذا الذى ليس لديه أو لا يطبق القدر الضئيل من التعقل . ويمكن تبرير أنماط عديدة من النسب ، ان المعطيات الاجتماعية أكبر فى مجالها ومداهها ، موضوع خطير وجليل الشأن حقا . ان المعطيات الاجتماعية أكبر فى مجالها ومداهها ، فهي تتضمن التخفيف من فقر الفرد والمجتمع ، والتعليم ، وإشراك النساء فى التنمية ، وزيادة الانتاج الزراعى بعامة ، والتنويع المتوازن فى الاغذية بخاصة .

وهذه الامور من الصعب تحقيقها ، ولكن ثمة دلالة قوية على أنه مالم تتقدم التنمية الاجتماعية بخطى حثيثة فان البرامج الموجهة لأهداف محددة لا يمكن أن تنجح ، وان نجحت فى المدى القصير فلا يمكن أن تتدعم فى المدى الطويل .

وتحسين التغذية هو المثال التقليدى الذى يدعم هذه النقطة ويؤيدها . وفى هذا الشأن يوجد ما يكفى من التكنولوجيا ، الا أنه بعد عشرين سنة أو يزيد من العمل الدولى لا تزال المشكلة قائمة .

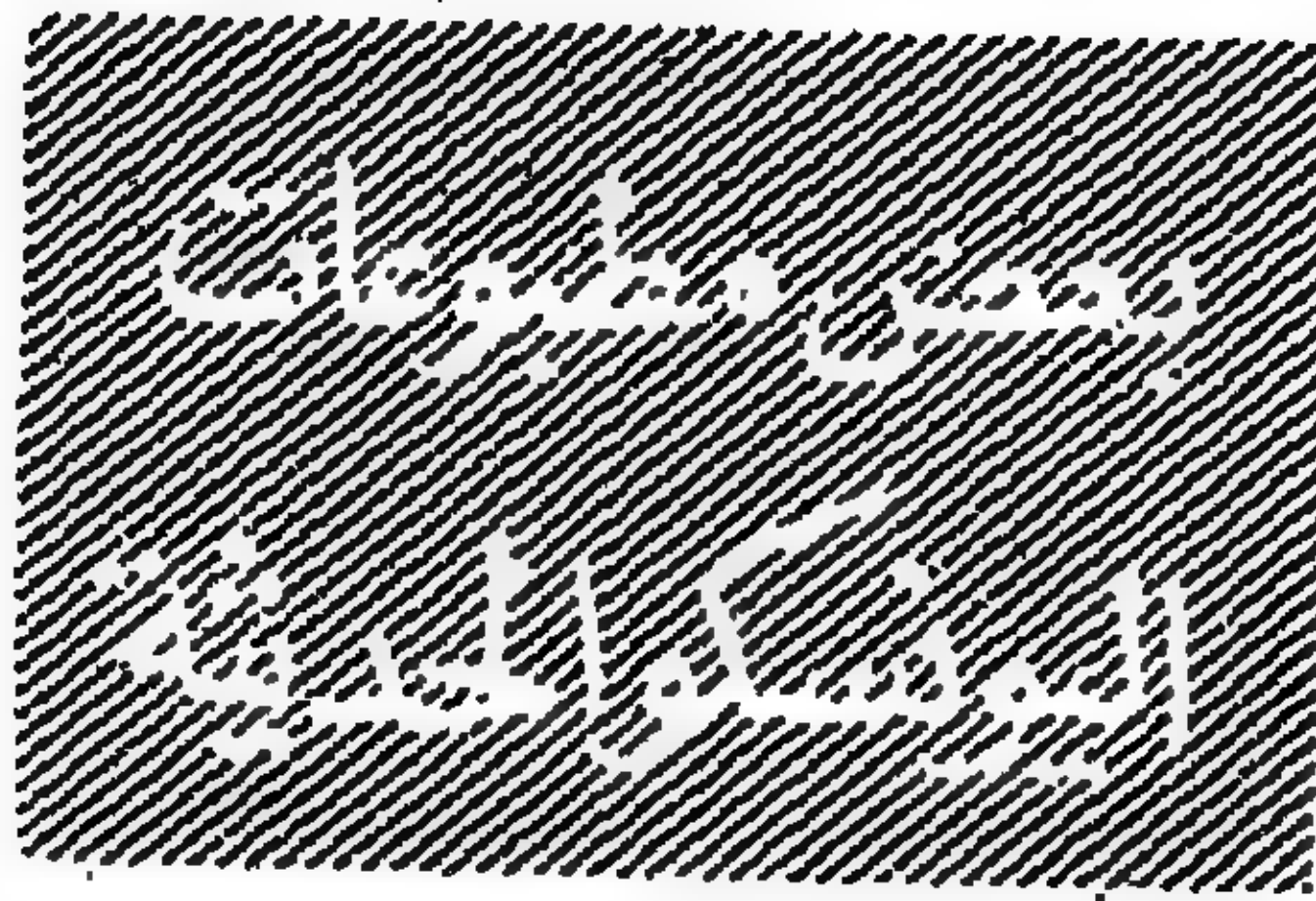
وينحدر بضربة الجزء العملى من الكتاب « تسليم الربطة » بعد المقترحات التفصيلية والمحسوسة . وربما يكون الافراط فى النقد ظالما وغير عادل ما دام مستوى الواقع الفعلى المحلى سيساعد على ترتيب الاولويات والسرعة التى سيجرى بها التنفيذ . وقد يرغب المشرفون فى دعم المنشآت لتبيان التطورات فى هذا الميدان وتقريرها فى مدى خمس سنوات مثلا .

لقد انعقد المؤتمر قبل مؤتمر الامم المتحدة العالمى للسكان فى بوخارست ، ومؤتمر الغذاء العالمى فى روما ، ومؤتمر السنة الدولية للمرأة فى مدينة المكسيك . ولذلك فمما لا يثير الدهشة وجود نوع من المس الهين والتناول الرقيق لمسألة تخطيط الاسرة ، فقد أصبح من الامور الثابتة المعترف بها علاقة كهذه أى علاقة تخطيط الاسرة بصحة الامهات والاطفال .

ومع أن الكتاب قد أخرج بطريقة جذابة والصور التي زود بها تسر العين فإن قيود النقد الاجنبى وثن الكتاب قد تجعله غير متاح لأولئك الذين هم أكثر الناس حاجة اليه وهم العاملون فى مجال الصحة وصانعو السياسة فى أفريقيا مالم تجعله متاحا لهم مؤسسة سخية كريمة .

ف . ت . ساي

الاتحاد الدولى للوالدية المخططة ، لندن



● موسوعة التربية التي أصدرتها اليونسكو ومكتب التربية الدولي (باللغة الفرنسية)

طبعة ثانية مراجعة ومستكملة . قائمة بالوثائق والمعطيات ذات الصبغة التعليمية مرتبة حسب بداية المصطلحات ومخصصة للفهرسة والبحوث ، ومزودة بمرادفاتها باللغة الانجليزية ، ٢٧٩ صفحة . سبق صدورها باللغة الانجليزية .

مقدمة في شكل قائمة وصفية بلغتين ، وموسوعة تستهدف الاستعمال على المستوى الدولي لفهرسة الوثائق التربوية وتعرض المفردات الاساسية بلغتي العمل باليونسكو وهما الانجليزية والفرنسية . وتطبع الموسوعة سنويا بالتبادل بين اللغتين . وهذا المجلد هو الطبعة الثانية من النسخة الفرنسية ، وتضم المحتويات : الكتب العامة في ميادين علم دلالات الالفاظ وتطورها ، المظاهر والالوجه وفروعها ، قائمة مرتبة ابجديا بالشروح والتعريفات ، قائمة سطحية واجهية للشروح والتعريفات . فهرس بالتغيرات الاساسية في المصطلحات . الثمن ١٢ قرنكا .

● وضع السياسات التعليمية - دور الخريطة المدرسية وطريقتها الخاصة :

تقرير بحث للمعهد الدولي للتخطيط التربوي ، بقلم جاك هالاك .

٣٢٧ صفحة ، مزود بالجداول والخرائط والرسوم التوضيحية ،

١٩٧٦ .

اشترك في النشر : اليونسكو ، المعهد الدولي للتخطيط التربوي ،
دار لابور للنشر ببروكسل ، فرناند ناثان بباريس .

يوضح هذا التقرير الطريقة الخاصة للتخطيط من أجل مركزة
المؤسسات التعليمية .

ويبدأ المؤلف بنتائج مشروع بحث دولي في اثني عشر قطرا فيبين
أهمية الخريطة المدرسية - عندما تؤخذ بمعناها الواسع - كأداة في
التخطيط التربوي وكيف يمكن أن تيسر تحقيق أهداف السياسة التعليمية .
ويطرح التقرير مشكلة تنفيذ الخطط ويختتم بتوضيح القصور في أي نوع
من التخطيط .

الثنى ٦٥ فرنكا

● استحداث في تعليم العلوم في العالم :

بقلم : ألبرت ف . بايز ، ٢٤٩ صفحة ، مزود بالاشكال والجداول ،

١٩٧٦ . سيصدر بالفرنسية .

هذا الكتاب مصمم لتشجيع التحسينات في تعليم العلوم في العالم
وبخاصة في البلاد النامية . وبعد استعراض الموقف والاتجاهات التي ينبغي
ادخال التحسينات فيها ، يصف الدروس المستفادة من بعض الجهود
الأخيرة ، ويحلل الاتجاهات التي تبشر بمستقبل زاهر ، ويقترح المجالات
لأولوية التصرف كما يقترح عددا من الاستراتيجيات للتغيير . والمؤلف
مشهور كمدرس وباحث في الفيزياء ، وهو رئيس لجنة تدريس العلوم
بالمجلس الدولي للاتحادات العلمية . ولما كان الكتاب يخاطب صانعي القرار
والمخططين والمعلمين ، فقد يكون ذا أهمية أيضا لكل المعنيين بالقضايا التربوية
المعاصرة .

الثنى ٤٠ فرنكا

● دليل لتحويل المكتبات المدرسية الى مراكز متعددة الوسائط :

(دراسات ووثائق تربوية ٢٢) ، ٦٢ صفحة مزودة بالجداول

والرسوم التوضيحية ، ١٩٧٦ . سيصدر بالانجليزية .

ان التغييرات التى يمر بها المجتمع والتعليم اليوم (تطور تقنيات الاتصال ، اصلاحات البرامج ، الوسائل الجديدة فى التعليم) تجعل تنمية أو انشاء مراكز متعددة الوسائط فى المؤسسات التعليمية أكثر ضرورة والحاح ، ليس للمساعدة على تحسين التعليم من حيث الكيف وحسب ، ولكن أيضا لتيسير التعليم الذاتى والتعليم مدى الحياة .

وتركز هذه الدراسة الضوء على تطوير المراكز المتعددة الوسائط ، وتجب على الأسئلة التالية : لمن ؟ لماذا ؟ بمن ؟ بماذا ؟ متى (فرع وقت التدريس) ؟ أين (المقر) ؟ كيف ؟

الثنى ٨ فرنكات

● تقنيات التدريب الاذاعى :

بقلم ف . ر . دانس ، ١٢٢ صفحة ، ١٩٧٦ . صدر بالانجليزية فقط .

بعد أن يحدد المؤلف معنى التدريب والغرض منه ، والتعليم ، يصف التقنيات التعليمية . وثمة موضوع ضمنى هو أن الطلبة يتعلمون دائما بطريقة أحسن من خلال جهودهم هم أنفسهم ومن خلال عملية استكشاف . ويضم الكتاب اختبارات عديدة وقائمة بالمراجع المفيدة . ولما كان هذا الكتاب ذا أهمية لكل الموصليين فإنه يهدف الى معاونة المدرب الاذاعى فى توصيل مهاراته الى المتدربين بطريقة أكثر فاعلية وارتباطا .

الثنى ٢٠ فرنكا

● التخطيط من اجل الاذاعة بواسطة الأقمار الصناعية :

تجربة التلفزيون التعليمى بالقمر الصناعى بالهند . بقلم روميش تشاندر ، كيران كارنيك . (تقارير وأوراق عن الاتصال الجماهيرى ، ٧٨) ، ٧١ صفحة ، مزود بالاشكال ، ١٩٧٦ ، سيصدر بالفرنسية والاسبانية .

ان تجربة التلفزيون التعليمى بالقمر الصناعى التى أجرتها الهند خلال عامي ٧٥ و ١٩٧٦ ، تستفيد من أول قمر صناعى قادر على بث البرامج التلفزيونية مباشرة الى أجهزة الاستقبال فى المجتمع . ويحكى هذا التقرير قصة تخطيط المشروع ، ومقصود به أن يكون بمثابة دليل أو مرشد للبلاد الاخرى وبخاصة فى العالم النامى لاعداد مشروعات مماثلة . وتشتمل المحتويات على : تاريخ موجز لتجربة التلفزيون التعليمى بالقمر الصناعى ، تصميم التجربة ، اختبار القرية ، نظام الاستقبال المباشر ، أهداف

البرنامج ، عمليات وضع البرنامج ، برنامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة ، البحث الاجتماعي ، التقويم ، التقويم التقني ، التعاون الدولي ، ملاحق . ويشكل هذا التقرير جزءا من سلسلة جارية عن مشكلات معينة متعلقة بالاتصالات .

الثنى ٨. فرنكات

● دليل لتخطيط وفهم المنشآت المخصصة للتعليم العالى :

بالفرنسية ، ١٧٣ صفحة مزودة بالاشكال ، سنة ١٩٧٦ ، سبق صدوره بالانجليزية .

هذا الدليل يستهدف رجال الادارة بمؤسسات التعليم العالى والمهندسين المعماريين الذين يضعون تصميم المنشآت . بالإضافة الى هذا فهو يعين المكلفين بالمجالات الادارية والاكاديمية على أن يفهموا بمزيد من السهولة طبيعة واتساع العمل الذى يترتب على الزيادة فى المباني والمنشآت . وعلى مستوى آخر فان أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والاداريين المسئولين عن تنفيذ المشروعات سيجدون فى هذا الدليل قوائم رقابة وتعليمات عن كيفية انجاز عدد معين من مهامهم . كما أن الدليل يجب أن يزود الشخص المسئول عن رسم خطط مؤسسة - فى البلاد النامية والصناعية على حد سواء - بفكرة أكثر وضوحا عن عمل المهندس المعماري وغيره من المستشارين المتخصصين . وقد يسهم الدليل أيضا فى فهم أفضل لمشكلات زبائنهم .

الثنى ٦٠ فرنكا .

● الاستحداث فى فولتا العليا - التعليم الريفى والتعليم الابتدائى :

بقلم ريموند لاليز ، مدير مركز البحوث والتأهيل فى التربية (كريفيد) بمدرسة المعلمين العليا بسان كلو ، فرنسا . دراسة أعدت للخدمة الدولية للاعلام والدراسات عن المستحدثات التعليمية (اليونسكو : مكتب التربية الدولى) ، ١٠٧ صفحات ، مزودة بالجدول ، ١٩٧٦ ، ستصدر بالانجليزية والاسبانية .

يبدأ ريموند لاليز بمشكلة التربية الاساسية فى المناطق الريفية ثم يستطرد بتحليل الحل المتخذ فى فولتا العليا حيث كانت توجد بها منذ عام ١٩٦١ مراكز للتربية الريفية تحولت فى عام ١٩٧٤ الى مراكز تدريب لشباب العمال الزراعيين .

كما أن تحليل تشغيل مراكز التربية الريفية فيما يتصل بالتعليم الابتدائي وفيما يتعلق بمفهومها المبدئي يكشف (هذا التحليل) أسباب الفشل التي يستطيع الاختصاصيون في الاستحداث أن يستنتجوا منها معلومات قيمة . هذا بالإضافة الى أنه يبين الطريقة التي سلكتها سلطات فولتا العليا في تحليل هذا الفشل ووجهات النظر في الصيغات الجديدة التي اتخذت فيما بعد .

الضمن ١٢ فرنكا

● نموذج بيو في الاستحداث :

اصلاح التعليم الاساسي :

بقلم استاسي تشرشل ، مساعد منسق البحوث ودراسات التنمية بمعهد أونتاريو للدراسات في التربية .

٥٥ صفحة مزودة بالاشكال والجداول ، ١٩٧٦ ، سيصدر بالفرنسية والاسبانية .

اليونسكو : مكتب التربية الدولي (تجارب ومستحداث في التربية ، رقم ٢٢) .

في دراسة للاصلاح التعليمي في بيو (رقم ١٦ من هذه المسلسلة) .

وضعت جوديث بيزوت الاصلاح في محيطه الاجتماعي التاريخي وأظهرت أنه فعلا لا يمكن أن ينفصل عن هذا المحيط . والآن يقدم استاسي تشرشل تحليلا للاصلاح مع التركيز على التعليم الاساسي . وتشتمل المحتويات على : أصول الاصلاح ، نطاق الاصلاح ، انشاء هيكل تحتى للتجديد التعليمي ، عمليات الاستحداث ، نموذج بيو في الاستحداث . وهذا الكتاب ذو أهمية لقطاع كبير من الرأي الدولي ، وخاصة المخططون التعليميون والاداريون في البلاد النالية الاخرى .

الضمن ٧ فرنكات

● المركز الجامعي في روسكيلد

تفسير اجتماعي اقتصادي للاستحداث في الدنمرك

بقلم ميشيل كارتون ، كلية علم النفس والعلوم التربوية ، معهد دراسات التنمية .

مستقبل التربية - ١٩٨٣

اليونسكو : مكتب التربية الدولي (تجارب ومستحدثات في التربية ،
٢٩) •

١١٢ صفحة مزودة بالاشكال والجداول ، ١٩٧٦ • سيصدر بالانجليزية
والاسبانية •

ان المشكلة الاساسية التي حاولت السلطات الدنمركية حلها اذ قررت
انشاء مركز روسكيلد ، هي مشكلة تدريب الفنيين والمديرين • والجزء
الاول من دراسة السيد كارتون مبنى على التعليم العالي في الدنمرك ، وتطور
القطاع الادارى والاحوال الفعلية لعمالة الفنيين ، والمرونة في الفنية •

اما الجزء الثانى من الدراسة فيصف نشاطات مركز جامعة روسكيلد :
البرنامج ، تعدد المداخل ، التدريب الاساسى (المؤهلات الفنية والاجتماعية ،
النظرية العملية لتعدد المداخل) ، التكامل الاجتماعى للمركز •

الثنى ١٢ فرنكا

● التعليم العالى وسوق العمل فى زامبيا :

التوقعات والأداء :

بقلم : بيكاس سانيل ، جون كيز ، فيليب داو ، مارى جاكسون •
مشروع بحث اداره بيكاس سانيل بالمعهد الدولى للتخطيط التربوى
٣٧٣ صفحة مزودة بالاشكال والجداول ، ١٩٧٦ ، نشر بالاشتراك مع جامعة
زامبيا • منشور بالانجليزية فقط •

تستخدم هذه الدراسة من دراسات المعهد الدولى للتخطيط التربوى
نموذجا ترتبط فيه الجوانب الكمية من التنمية - الأنماط الافتراضية
لاحتمال التشغيل وتوريد الخريجين - مع الجوانب الكيفية مثل مواقف الطلبة
والخريجين وأصحاب الاعمال وتوقعاتهم • وترسى هذه الدراسة الاساس
لجهاز قومى اعلامى يمكن تزويده دوريا بآخر وأحدث المعلومات حتى يستعمله
صانعو القرار وهم يوجهون تنمية التعليم العالى • وستكون هذه الدراسة
ذات جدوى للمخططين وصانعى السياسة المعنيين ببرامج التعليم العالى ،
وبخاصة فى البلاد النامية الاخرى •

الثنى ٤٠ فرنكا

سياسات الاتصال في يوغسلافيا :

دراسة أجراها المعهد اليوغوسلافي للصحافة وكتبها الدكتور زرافكو ليكوفتش والدكتور ميهايلو بيليكا . (سلسلة سياسة الاتصال) ٦٦ صفحة ١٩٧٦ ، سيصدر بالفرنسية .

تستعمل المحتويات على : مقدمة سياسة الاتصال ، التطور التاريخي للاتصال ، الجماهير في يوغوسلافيا ، السياسة العامة في ميدان الاتصال ، المشاركة الاجتماعية في تقدم الوسائل الجماهيرية ، وضع الوسائط الجماهيرية ، منظمات الصحفيين والبحوث . ملحق : بيانات احصائية عن السكان ووسائل الاتصال الجماهيرية في جمهورية يوغوسلافيا الاتحادية الاشتراكية . وآخر في سلسلة جارية عن السياسات القومية ، وتحاول أجزاء الدراسة تقديم معلومات مقارنة للباحثين في مجال الاتصال .

الثنى ١٢ فرنكا

يقدم مجموعة من المجلات الدولية بأقلام كتاب
مختصين وأستاذة دارسين .
ويقوم باختيارها ونقلها إلى العربية نخبة متخصصة
من الأستاذة العرب ، لتصبح إضافة إلى المكتبة العربية
تأهم في إثراء الفكر العربي ، وتمكينه من مله حقة
البحث في قضايا العصر .

تصدر شهرياً

يناير / أبريل / يوليو / أكتوبر

فبراير / مايو / أغسطس / نوفمبر

مارس / يونيو / سبتمبر / ديسمبر

مجموعة من المجلات تصدرها هيئة اليونسكو بلغات
الدولية ، وتصدرها على العربية بالاتفاق مع اللجنة القومية
اليونسكو ، وهي اللجنة الشعبية القومية العربية ، ووزارة
الثقافة والإعلام الجمهوريات مصر العربية .

الثمن ١٥ قرشاً

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

اليونسكو

مساهمة

التربية

العكده
الثاني

١٩٧٧

اليونسكو مستقبل التربية

تصدر عن مركز
مطبوعات اليونسكو
١ - شارع طلعت حرب
ميدان التحرير -
القاهرة تليفون ٢٢٤٠٢

Vol.VII, No. 2, 1977

Egypt. Nat. Com.

رئيس التحرير : عبد المنعم الصاوي

هيئة التحرير

- د. مصطفى كمال طلبة
- د. السيد محمود الشنيتي
- عشمان سنوبيه
- أبو العينين فهمي محمد
- محمود فتواد عمران

الإشراف الفني : عبد السلام الشريف

المدير : هنري ديوزاد

رئيس التحرير : زغلول مرسى

مساعدة رئيس التحرير : الكساندرا دراكسلير

المقالات التي تنشر في مجلة

مستقبل التربية

تعبّر عن آراء أصحابها ولا تعبّر بالضرورة عن آراء اليونسكو
أو هيئة التحرير

ينبغي أن ترسل إلى رئيس التحرير طلبات الاذن بنقل
المقالات المنشورة في المجلة كما يجب أن توجه جميع
المراسلات إلى :
The Editor,
Prospects, UNESCO, 7, Place de Fontenoy,
75700, Paris

ويوجب رئيس التحرير بآية مساهمة أو مراسلة تتضمن
عليها أو نقداً للمقالات المنشورة في المجلة

تصدر منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو)
من مقرها بباريس (فرنسا) طبعتين :

بالانجليزية بعنوان :

Prospects, Quarterly Review of Education

وبالفرنسية بعنوان :

Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation

وتصدر طبعتان أخريان خارج مقر المنظمة :

بالاسبانية في مدريد

وبالبرتغالية في لشبونة

حقوق الطبع محفوظة لليونسكو ١٩٧٧

الترجمة والنشر لمركز مطبوعات اليونسكو

بالاتفاق مع الشعبة القومية المصرية لليونسكو

موضوعات العدد	رقم الصفحة
★ الوحدة البيولوجية للانسان : الأخلاق والمفاهيم والمضامين عند الانسان	٢
الكاتب : اريناوس ابل ابيسفيلدت	
★ بعض مشكلات نظرية التربية وسياساتها في يوغوسلافيا	٢٠
الكاتب : نيكسا نيقولا صوليال	
● آراء ووجهات نظر	٢٧
★ أزمة التخطيط وحدود المعونة الخارجية	٢٨
الكاتب : منظور أحمد	
★ كتب الأطفال وصلتها بحقوق الانسان	٣٤
الكاتب : مارك سوريانو	
● موضوعات الملف الخاص :	٥١
تحقيق خاص	
★ غايات التعليم المستمر ووسائله :	٥١
اليونسكو وتطور تعليم الكبار	٥٢
نحليم الكبار والمرأة والتنمية	٦٦
الكاتب : لوسيل مير	
التربية الشكلية والاشكلية والعدالة الاجتماعية	٧٤
الكاتب : يوسف أ . قسام	
تعليم العمال ومنظمات المناطق الريفية الفقيرة	٨٤
الكاتب : ف . س . ماثر	
لنتعلم أى شىء	٩٠
الكاتب : هيلارى بيرانون	
تعليم الكبار فى جمهورية ألمانيا الديمقراطية	١٠٢
الكاتب : جوتفريد شنيدر	
تعليم الكبار فى أونتاريو	١١٢
الكاتب : اجناس فانيفتش	
نصر للعمال الايطاليين : « المئة والخمسون ساعة »	١٢٢
للكتاب : فيليبوم . دى سائكتس	
موقفان من اجتذاب الجمهور الى البرامج التعليمية بالاذاعة	١٣٢
الكاتبان : جوناثان جوتتر ، جيمس ثيرو	
● اتجاهات وقضايا	١٤٧
★ اثر نشر الكتاب على الصعيد الدولى فى المعرفة فى البلاد غير المتقدمة	١٤٨
الكاتب : كيث ب . سميث	
● مذكرات وعرض للمطبوعات	١٦١

الأخلاق والمفاهيم والمصنمين عند الإنسان



يسـمـك الكائن البشرى - كـاى مخلوق
حى - سلوكا يمكن التنبؤ به ، وهذه قضية
لا جدال فيها فى أى علم من علوم السلوك .
ان كل العلوم الانسانية تتفق على أن الكائنات
البشرية مهياة لكى تسلك سلوكا معيناً . أما
كيف تمت تهيئتها كذلك فتلك قضية
يدور حولها الخلاف . فهناك اعتقاد قوى لدى
العالم الغربى أن الانسان رجلا كان أو امرأة
عليه أن يكتسب كل سلوكه ، وأن الناس
ولدوا صحائف بيضاء لكى تكتب عليها التربية
ما تشاء . وهذه النظرية البيئية هي
أساس التربية التى نمارسها بالنسبة
لأولادنا ، اذ أن الأطفال يعتبرون قابلين
للطرق والتعديل قابلية لا حدود لها
تقريباً ، والتربية السليمة يمكن أن تخلق
منهم رجالاً تتحقق فيهم مفاهيم معينة
ومعايير خاصة . وطبقاً لهذه النظرية
لا يوجد شىء فطرى موروث ، وإنما البيئة
هى التى تشكل السلوك . ان الكائنات
البشرية مرهونة تماماً بالظروف ومتوقفة

الكاتب • ارنست ابل ايسفيلر

عالم نمسوى من علماء التاريخ الطبيعى ، متخصص
فى بيولوجيا السلوك بصفة عامة ، والأخلاق الانسانية
بصفة خاصة . درس مع كونراد ، لورينز ومع ولهيلم
فون مارفللى ، وهو رئيس فريق لدراسة وبحث السلوك
الفسىولوجى بمعهد ماكس بلانك ، وأستاذ علم الحيوان
بجامعة ميونيخ ، وقام بعدة بحوث . وألف العديد من
الكتب والمقالات العلمية .

عليها ، والمعايير الخلقية التي توجه سلوكها معايير مشتقة ، وتتوقف على ما تؤديه . من وظائف . « فالخير هو الذى يؤدى الى بقاء الثقافة واستمرارها » . هكذا يقول « سنر » ، وهو أحد مؤيدى النظرية البيئية . ونحن لسنا خيرين ولا شريرين ، وانما نحن نتيجة محصنة لنوع التربية التي نلتقاها . وليست النسبية الثقافية الا احدى نتائج هذا اللون من التفكير ، فليست هناك معايير ملزمة بالنسبة للانسان .

التكيفات الراجعة

لتطور الجنس عند الحيوانات

ولكن البيولوجيين أثاروا الشكوك حول هذه النظرية . فالبحوث التي قام بها « لورينز » و « تينبرجن » منذ أكثر من ثلاثين عاما قد برهنت على أن الحيوانات انما تسلك في حياتها طريقها طبقا لقانون فطري موروث . والتعليم انما يساعد هذه الأنماط السلوكية الموروثة ، ولكن القوانين الأساسية التي يخضع لها السلوك قد وجدت لدى هذه الحيوانات كنوع من التكيفات التي تمت خلال تطور الجنس . ولبعض هذه الأنماط وظيفة بالفعل لدى مولد الحيوان . وهذه الحقيقة تثبتنا لنا : مثلا كل بطة حديثة الولادة . فبعد الفقس مباشرة تقوم البطة بعدد من الأنشطة التكيفية . انها تمشي وتسبح وتعبث بالطين وتبلل زغبها . وليست هذه سوى أمثلة بسيطة قليلة مما تقوم به . وكذلك لا يكاد الصغنج (طائر صغير مفرد) يخرج من البيضة حتى يفغر فاه ، وهي الاستجابة للطعام التي تميزه . أما الأنماط السلوكية الأخرى فتتمو من خلال تطور الفرد دون الحاجة الى تعليم . وتزودنا دراسة أصوات الطير بالأمثلة على ذلك (كونيشى ١٩٦٤ ، ١٩٦٥ أ ، ١٩٦٥ ب) . هذه الأنماط الحركية عبارة عن توافقات موروثة أو تناسقات فطرية . واذا أردنا دقة أكثر فعلىنا أن نقول : ان الجهاز العصبى وما يربطه بالأعضاء المرسلات والمستقبلات ينمو أو ينضج من خلال عملية تميز ذاتى طبقا لخصائص مغروزة في الغطرة .

وتدور كثير من المناقشات حول قيمة مفهوم « وراثى » ، فلقد قيل انه حتى فى حالة التجربة المحكمة لا يمكن استبعاد كل المصادر الممكنة للتعليم . ومع ذلك فكل ما علينا أن نأخذه فى الاعتبار هو أن الأنماط السلوكية تتكيف لخصائص بيئية معينة .

وحيث أن الأمر هكذا، فعلى أن نفترض أن التكيف راجع إلى اكتساب معلومات نمطية معينة حول هذه الحقائق البيئية، أما من خلال تطور الجنس عن طريق النضج والاختيار، وأما من خلال تطور الفرد نفسه عن طريق التعليم الفردي. وفي الحالة الأولى إذا كانت المعلومات تنتقل من جيل إلى جيل فأننا نتحدث عن تكيف الجنس في مقابل التكيف الثقافي. وإذا كان الفرد يتكيف عن طريق التعليم وحده فأننا نتحدث عن تكيف فردي.

ويمكننا حقيقة عن طريق تجارب المنع أو الحرمان من الاتصال الاجتماعي أن نعرف هل نمط ما من أنماط السلوك نتيجة لتكيف النوع أم لا فإذا أردنا أن نعرف - مثلا - هل على طائر أن يعلم أفراده صوتا معيناً أم لا فأننا يمكننا أن نربى هذا الفرخ في عزلة تامة عن غيره، أي في حجرة عازلة للصوت، فإذا كان يصدر هذا الصوت فإن ذلك يكون دليلاً على أن المعرفة أو المعلومات الخاصة بهذا النمط المعين لا بد أن تكون مغروزة في طبيعته (أبل إيسفيلدت ١٩٧٥ ب) (لورينز ١٩٦١).

وقد أظهر العديد من الدراسات أن التكيفات الراجعة للنوع تحدد السلوك بطرق مختلفة، فالحيوانات مزودة بأنماط حركية فطرية، إنها تبدي مهارات موروثة، ولقد ضربنا أمثلة توضح هذه الحقيقة. وبطريقة تكيفية تظهر هذه الحيوانات أن لديها معرفة قبلية.

والضفدعة التي لم تكد تولد وتقفز خارج الماء ليست في حاجة إلى أن تتعلم كيف تقتنص الذباب بضربة من لسانها. وحتى هذه اللحظة لا تزال الضفدعة في طور أبوذنية، وتلتقط الطحلب من قاع الماء بواسطة ضربة من فكيها، ولكنها فجأة تعرف كيف تقتنص فريسة صغيرة بحركة مستقيمة من لسانها. والتجارب التي أجريت على بعض الحيوانات الخرساء الصماء أظهرت أنها تلتقط أي شيء يتحرك، بما في ذلك الأوراق الصغيرة والحصى الصغير، ولكنها تتعلم بسرعة كيف تتفادى الفريسة التي تؤذيها، وتقوم بالاستجابة غير المختارة أصلاً بوظيفتها لأن الأشياء الوحيدة المتحركة في بيئة الضفدعة هي الفرائس فالقدرة الفطرية على الاستجابة لمثير بسيط - هو الأشياء المتحركة في مثالنا - تدل على وجود جهاز يغربل أو ينتقى المثير المعين ويطلق له السلوك المناسب عند حدوثه فقط، ويسمى هذا الجهاز ميكانيكية إطلاق الاستجابة الفطرية (م أ ف). وهناك الكثير من الاستجابات الاجتماعية عند الحيوان يقوم بها هذا الجهاز، مثل سلوك التودد والقتال والخضوع. وفي حالة سلوك التزاوج يقوم أحد الأطراف بإشارات خاصة وفطرية أيضاً (نقط ملونة، علامات بالريش، حركات معبرة، روائح، وأصوات، إلخ). وهذه الإشارات تتسق مع ميكانيكيات إطلاق الاستجابات الفطرية الخاصة بالطرف الآخر، المستقبل.

ولقد ظهرت مثل هذه الميكانيكيات لدى عدد من الحيوانات عن طريق التجارب. ففي فترة التناسل يقوم ذكر السمك المسمى بالزقزوق بتجديد منطقة معينة، ويحمر الجانب السفلي منه، ويطرد منافسيه بعيداً. ومن ناحية أخرى يكون دور الإناث أن مؤخرة أجسامها تنتفخ وتصير فضية اللون، وبذلك يتم نوع من الغزل بين الطرفين. ولو أننا عرضنا على ذكر هذا السمك نموذجاً دقيقاً لأنثاه بدون العلاقات المذكورة من احمرار الجانب السفلي ومن انتفاخه فإنه لا يبدي نحوه أي اهتمام. أما عندما يرى دمية من الشمع على شكل سحبق وجانبها السفلي أحمر فإنه يهاجمها فوراً، كما يغازل الدمية الأنثى الفضية اللون.

هذا السلوك يظهره ذكر الزقزوق حتى ولو ربي في عزلة (كولين ١٩٦٠ ،
تينبيرجن ١٩٥٠) .

هذه الميكانيكيات الفطرية التي تطلق الاستجابات تقوم بعملها عند القروود .
ولقد قام « ساكيت » (١٩٦٦) بعزل نوع من القروود الهندية تتميز بصغر الجسم
وقصر الديل عن غيرها منذ الميلاد وتربيتها في ظروف خاصة تتميز بالحرمان الاجتماعي
اذ لم يسمح لها بأن تنظر خارج قفصها ، ولا بأن ترى صورتها في المرآة . وما كان لدى
هذه القروود من خبرة بصرية قد جمعتها من رؤية شرائح كانت تعرض عليها على حائط
الأقفاس ، وكانت تمثل قرودا صغيرة واماكن خلويه وأشكالا هندسية وغير ذلك ،
ودربت القروود على أن تعرض الشريحة بنفسها لنفسها ، بعد أن تكون قد عرضت
عليها ، وذلك بالضغط على زر معين . فتضىء الشريحة لمدة ١٥ ثانية وتستطيع القروود
أن تعيد العروض خلال خمس دقائق . وكان تكرار العرض الذاتي بمثابة مؤشر يدل
على تفضيل القرد لصورة ما .

وانتهى الأمر بالقروود الى أنها أصبحت تستمتع بالنظر الى صور أفراد جنسها ،
وكان تكرار العرض الذاتي لهذه الشرائح يزداد زيادة سريعة ، وعند رؤيتها كانت
القروود تصدر صيحات الاتصال بل كانت تحاول الاقتراب واللعب مع قروود الصورة .
أما الشرائح التي لم تكن تعرض صور قروود فلم تلق الا اهتماما يسيرا ، وبقيت سرعة
العرض الذاتي بطيئة . وكان من بين صور القروود المعروضة صورة لقرد كبير مخيف ،
وحتى هذه ظلت محبوبة بعض الوقت .

وعندما أصبح عمر هذه القروود شهرين ونصفا فان سلوكها قد تغير مع ذلك ،
وفجأة أصبحت صورة القرد المخيف تبعثها على الانسحاب والهرب ويتعاقب بعضها
مع بعض وتصدر أصوات الخوف ، وانخفضت سرعة العرض الذاتي انخفاضا سريعا .
ونظرا لأن القروود موضوع التجربة كانت محرومة حتى هذه اللحظة من أية خبرة
اجتماعية فان هذا التغير لا بد أن يكون نتيجة نضج الميكانيكيات الفطرية التي تصدر
الاستجابات الخاصة بالتعرف والتعبيرات العاطفية ، ومن المعقول جدا أن يحدث
هذا عندما يصبح عمر القروود شهرين ونصف شهر ، فعند هذا العمر يقوم سبب
القروود عادة بالاتصال غيرها من أفراد المجموعة . وعند ذلك يكون التعرف على تعبير
الخوف ذا أهمية بالغة .

ولا تقتصر الاشارات على النوع البصري وحده ، بل هناك النوع السمعي
كذلك . فهناك أنواع من أصوات الضفادع ، وأصوات الصراصير ، وأغاني الطيور
التي تتميز كذلك بأنها تساعد على التعرف على أفراد الجنس . فالدجاجة الأم لا تعرف
أن أولادها في خطر الا عن طريق صيحات الضيق والضجر التي يصدرها هؤلاء الأولاد
ولو أننا وضعنا على الكتكوت جرسا زجاجيا بحيث تستطيع أمه أن تراه ولكن لا تسمعه
فان كل ما يعاينيه هذا الكتكوت لا يمنع الأم من أن تمضي مع بقية أولادها الكتاكيت .
وعلى العكس من ذلك تستجيب الدجاجة الأم بسرعة عندما تسمع صوت أحد كتاكيتها
من الجانب الآخر من السور . انها تجري الى السور وتظل هناك تصيح منادية
الكتكوت حتى وان كانت لا تستطيع أن تراه .

والفرخة الرومية تمنح الرعاية الأمومية لكل شيء يصدر أصواتا تشبه أصوات
أفراخها . وفأر الخيل المحشو الذي لا يشبه الفراخ الرومية في شيء يثير عند هذه

الفراخ الروميه سلوك العناية عندما يزود بمكبر صوت تصدر عنه أصوات ملائمة .
والفرحة الرومية الصماء تقتل طفلها لأنها لا يمكنها ان تسمع صيحاته، وذلك لان مثل
هذه الصيحات والأصوات هي الاشارات الوحيدة التي تطلق أو تثير سلوك الأمومه
(شليت وآخرون ١٩٦٠) .

وتنأثر الحيوانات كذلك عن طريق آليات فسيولوجية تسمى الدوافع ، وهذه
الدوافع لا تكون سلبية، فلا تنتظر المثيرات . وهناك أنواع من هذه الآليات أو الميكانيكيات
الфизиولوجية التي تعمل عملها في إثارة الحيوان لكي يسعى نحو المواقف المثيرة فيما
يسمى المشهى أو فاتح الشهية (هايند ١٩٦٦ ، فون هولست ١٩٣٥ ، لهرمان ١٩٥٥)
والسلوك الجنسي ، وسلوك الصيد والاطعام والشراب ، والسلوك العدواني ، على الأقل
عند بعض الأنواع كل هذه أنواع من السلوك قائمة على مثل هذه الميكانيكيات الداخلية
الدافعة .

ان التعلم محكوم ومحدود بالتكيفات الراجعة الى تطور الجنس بطريقة تجعل
الحيوانات تتعلم ما يفيدها في البقاء ، كما أنها تغير سلوكها عن طريق الخبرة وبدافع
التكيف . ولقد وجد - فيما وجد - أن بعض الحيوانات تتعلم خلال الفترات الحساسة
أن تقوم باستجابات معينة يبدو أنها لا تخضع للزوال أو المحو نظراً لأنها ثبتت لدى
هذه الحيوانات حتى أنها في بعض الحالات لا تقبل التحول الى العكس . وتسمى هذه
الظاهرة « الطبع » (هس ١٩٧٣ ، اميليان ١٩٦٦ ، لورينز ١٩٣٥) .

ان الاستعداد للتعلم الذي يشبه الدافع اصطلاح توضيحي ، ولا يعنى بحال
من الأحوال ميكانيكية موحدة . ذلك أن دراسة غناء الطير قد أظهرت بشكل واضح أن
النتيجة نفسها - في حالة تعلم طير لأغنية بنى جنسه - يمكن تحقيقها بطرق مختلفة
(كونيشى ، ١٩٦٤ ، ١٩٦٥ ، أ ، ١٩٦٥ ب مارلر ١٩٥٩ ثورب ٦١) .

فالصغانيج مثلاً (طائر الصغنج طائر صغير مغرد) تعرف ما الذى عليها أن
تقلد . ومن بين تشكيلة من الأشرطة التي تقدم إليها تفضل أغنيات بنى جنسها . وعن
طريق خطة أو استعداد فطرى (يسميه كونيشى ، طبعة أو قالباً) - نعرف ما هي
الأغنية الصحيحة . وفي حالة الحمير الوحشية كان تعلم الحمار للصوت الصحيح يتم
عادة خلال فترة كان الحيوان فيها حساساً بصفة خاصة للأصوات التي يسمعها . وقد
كان لما يحفظه في ذلك الوقت الأولوية على الخبرات التالية .

وبما أن أصل تطور الجنس قد أصبح مقبولا الآن كحقيقة فمن المقبول على الأقل أن
نسأل هل السلوك الانساني خاضع أيضاً لقانون كسلوك الحيوان .

ومع ذلك فان مجرد افتراض أن سلوك الانسان ، وخاصة سلوكه الاجتماعى ،
قد يكون خاضعاً جزئياً لقانون عن طريق تكيفات راجعة للجنس ، مجرد هذا الافتراض
قد أثار اجابات جدلية من المؤمنين بالبيئة الذين اتهموا البيولوجيين بأن حتميتهم
البيواوجية جديرة بأن تعضد المبادئ المحافظة والقائمة على السلطة ومن شأنها أن
تبرر الخصائص الموروثة . ولكن علماء الأخلاق أكدوا عدة مرات أن الانسان قادر على
أن يضبط ويوجه ثقافياً كل سلوكه ، وخاصة سلوكه الفطرى ، وعلى الانسان أن يتلقى
التربية . وقبل أن نناقش نتائج المذهب البيئى الدقيق الذى يقابل الاتجاه الفسيولوجى
نريد أن نفحص البرهان الذى يقوم عليه فرضاً وهو ان السلوك الانساني مقنن جزئياً .

دراسات سلوك الأطفال

إذا نظرنا الى الطفل الحديث الولادة فسوف نكتشف أنه يمتلك رصييدا من الأنماط الحركية الوظيفية . إنه يستطيع مثلا أن يرضع ويبحث عن الثدي ويقوم في أثناء ذلك بتحريك رأسه حركات مختلفة . وكشفت الدراسات أكثر من ذلك أن الأطفال الصغار قادرون على الاستجابة لمثير بطريقة تكيفية لم تسبق بأية خبرة .

وعندما كان الأطفال الذين بلغوا من العمر ما بين أسبوعين وأحد عشر أسبوعا يربطون الى كرسي وتعرض عليهم ظلال لأشياء تتحرك بطريقة منتظمة فانهم يستجيبون كما لو كانت هناك أشياء تقترب منهم ويكادون يصطدمون بها . انهم كانوا يحولون رؤوسهم ويرفعون أيديهم ويعلمون نبضهم . وكانوا يستجيبون بهذه الطريقة لأشياء كبيرة كانت تتحرك بالفعل متجهة نحوهم . ومن ناحية أخرى عندما كانت الظلال تمتد بطريقة غير منتظمة ، كما لو كانت الحركة قد تجاوزتهم ، فانه لم تكن تلاحظ عليهم مثل هذه الاستجابات (بول وترونيك ١٩٧١) .

وقد علق باور (١٩٧١) على هذه التجارب بما يأتي :

« ان التبكير بهذا التوقع منير جدا للدهشة من وجهة النظر التقليدية ويبدو لي أن هذه النتائج هامة بالنسبة للنظريات التقليدية الخاصة بالنمو الانساني ، فمن غير المحتمل في ثقافتنا أن طفلا لم يبلغ عمره أسبوعين قد اصطدم وجهه بشيء يقترب منه . ولهذا فانه لم يوجد في الدراسة طفل واحد يكون قد تعلم الخوف من شيء يقترب منه ، ويتوقع أن تكون له خصائص ملمسية . وما نستطيع استخلاصه هو أنه توجد لدى الانسان وحدة بدائية من الحواس ذات عوامل بصرية وخاصة الخواص الملمسية ، وهذه الوحدة البدائية مبنية في تكوين الجهاز العصبي للانسان » .

ومما لا شك فيه أننا هنا أمام دليل أكثر تأثيرا وقوة على وجود ميكانيكيات فطرية خاصة بمعالجة المعلومات . والأهمية النظرية لهذا الدليل أهمية كبيرة حقا . فلقد لاحظ باحثون آخرون أن الأطفال الصغار سوف « يتجمدون » عند حافة جرف يرونه بأعينهم . وهذا دليل على وجود خوف فطري من السقوط . فالأطفال الذين يبلغون من العمر شهرين قادرون على التعرف على أشياء ثابتة الشكل . فمثلا كان من الممكن تدريب أطفال على التعامل برؤوسهم مع مفاتيح كهربية مثبتة بمكان الرأس في الكرسي وكانت المكافأة عبارة عن شخص يبدو بوجه مبتسم في مواجهة هؤلاء الأطفال . وكانت إشارة التدريب مكعبا مقاسه ٣٠ سم لكل أضلاعه ، عرض على الطفل عند مسافة متر واحد ، ولكن الأطفال قلما كانوا يستجيبون لمكعب بمقاس ٩٠ سم لكل من أضلاعه ويعرض عند مسافة ثلاثة أمتار ، رغم أن صورة الشبكية كانت يمثل حجم المكعب ذي الثلاثين سنتيمترا الذي عرض على مسافة متر واحد (باريس ١٩٦٦) . ولدى الطفل كذلك قدرة فطرية على القيام بعملية تكامل بين الانطباعات البصرية والملمسية . ونحن نعلم أن الشيء الذي يختفى وراء ستارة لا يزال يوجد هناك وراءها . وطبقا لنظرية كلاسيكية فان الطفل لكي يدرك هذه الظاهرة يأتي الى الستارة وينظر خلفها . ولكن « باور ، ١٩٧١ » أجرى تجربة قاس فيها استجابات الخوف عند الأطفال (ارتفاع سرعة النبض) عندما كانوا يختبرون بأنواع من الخداع البصري ، ثم عرض أشياء ظاهرة على الشاشة حيث حاول المختبر (بفتح الباء) الوصول اليها . وبما أنه

فشل في الوصول الى تفهم العرض ، فانه أبدى دهشة كما استدل على ذلك من سرعة النبض . وعلى العكس من ذلك فانه لم يسجل أى تغيير فى سرعة النبض عندما كان يسمح للطفل بأن يمسك بالفعل بشيء . وهكذا فان الطفل يتوقع أن يكون قادرا على أن يلمس شيئا يراه . وبما أن الأطفال الذين يبلغون من العمر أسبوعين يستجيبون فعلا لطروف التجربة بالطريقة التى وصفنا فان لنا أن نستخلص أن هناك توقعا فطريا لنتائج ملموسة من انطباعات بصرية .

هذه النتائج كانت منيرة للدهشة كما كانت شائعة . انها أظهرت أنه يوجد تكامل على الأقل بين جانب من العين واليد ، وهذا التكامل موجود فى بناء الجهاز العصبى (باور ص ٣٥) .

وبعد ذلك نظر باور فى امكانية وجود عمليات أكثر تعقدا ومقننة فى الجهاز العصبى للانسان . انه كان يغطى أشياء على مرأى من الأطفال بستارة كان يزيحها بعد فترات مختلفة ، فلم يبد الأطفال انزعاجا عندما كانوا يرون أن الأشياء لا تزال موجودة . انهم لم يظهروا ذعرا عن طريق سرعة النبض عندما كان الشيء يذهب ويختفى ، على شرط أن لا تطول الفترة كثيرا بين الاختفاء والظهور .

« يبدو أنه حتى الأطفال الأطفال جدا يعرفون أن شيئا لا يزال موجودا بعد أن يكون قد اختفى ، ولكن اذا طال وقت الاختفاء فانهم ينسون كل شيء عن هذا الشيء المختفى . وكون ذلك يحدث فى هذا الوقت المبكر من حياة الأطفال وحدثة موقف الاختبار ، كل ذلك يجعل من غير المحتمل أن مثل هذه الاستجابة يجب أن يتعلمها الطفل (باور ص ٣٥) »

وفى اختبارات أخرى اكتشف (باور) أن الأطفال الذين بلغوا من العمر ثمانية أسابيع يتوقعون عودة ظهور شيء يكون قد اختفى من تلقاء نفسه خلف ستارة . ويمكن أن يسجل نوع من الانزعاج اذا عاد الشيء للظهور بسرعة جدا ، ومع ذلك فيبدو أنه لا فرق بالنسبة للطفل بين أن يرى مكعبا على الجانب الآخر للستارة بدلا وأن يرى كرة . وكل ما هو مطلوب أن يكون هناك نمط حركى اذا كان للطفل أن يتابع ببصره . وفى النهاية سوف يتعلم الطفل نوعية الشيء المتحرك .

وتظهر التجارب وجود ميكانيكيات فطرية لمعالجة المعلومات لدى الانسان ، ولذلك فان هذه الميكانيكيات على جانب كبير من الأهمية النظرية . انها تدعم وجهة نظر (ك . لورينز) الذى يؤكد أن الميكانيكيات الفطرية لاطلاق الاستجابات تعتبر الأساس للكثير من أنماط تفكيرنا واتجاهاتنا .

دراسة الأطفال المعوقين :

كثير من الأنماط الحركية التى نبيدها لا تكون موجودة عند الميلاد . فمعظم تعبيراتنا الوجيهة - على سبيل المثال - تنمو خلال تطور الفرد ونموه .

فهل هذه الأنماط الحركية متعلمة أم هى نتيجة النضج ؟ ان الدراسات التى أجريت على الصم والعمى بالولادة تجيبنا عن هذا السؤال .

ان الأطفال الذين يولدون صما وعميا يعيشون ويكبرون فى ظلام وسكون . انهم محرومون من فرصة رؤية أفعال الآخرين وسماعها . فاذا كانت النظرية البيئية

صحيحة فان سلوكهم سوف يكون مختلفا عن سلوك الآخرين الذين لم يحرموا من المعلومات . ولقد درسنا حالة هؤلاء الأطفال ، وسجلنا سلوكهم على أفلام ، ووجدنا أن انطباعات الوجه الأساسية مثل الابتسام والضحك والبكاء وعبوس الغضب والكز على الأسنان وما شابه ذلك كانت موجودة ، وقد حدثت في المواقف الأساسية التي قد نلاحظها لدى الأطفال الأصحاء . فالأطفال العمى والصم بالولادة تبسموا عندما كانت أمهاتهم يلعبن معهم . وكانوا يبكون عندما كانوا يجرحون أنفسهم ، وكانوا يظهرون علامات الغضب . وليس ذلك سوى أمثلة قليلة . ولقد أظهر الأطفال الصم العمى الذين لم يسبق أن أتتحت لهم فرصة اكتشاف بيئتهم بالاستعانة بحواسهم استجابات مماثلة .

ولا يزال الجدل قائما ، وهو أن تشكيل هؤلاء الأطفال يمكن أن يحدث - مثلا - بواسطة ابتسامة الأم التي تعتبر مكافأة مع التدليل ، أو بواسطة الاستجابة لبكاء الطفل براحته . مثل هذا التعزيز متوقع الحدوث ، ولكن يجب أن يبدأ بأنماط يمكن التعرف عليها من تعبيرات الوجه ، وأما بالنسبة للأنماط الأكثر تعقدا من التعبير مثل سلوك الغضب فانه من الصعب ادراك كيف يمكن تحديدها عن طريق التشكيل القائم على المصادفة .

وكذلك يظهر الأطفال الصم والعمى بالولادة بعض أنماط الاستجابات الاجتماعية كالخوف من الغرباء الذي يعتبر أمرا شائعا . فعلى الرغم من أن هؤلاء الأطفال لم يملأوا بخبرة مؤلمة من جانب الغرباء فانهم يميزون بحاسة الشم بين الأشخاص المألوفين لهم وغير المألوفين . فغير المألوفين يثيرون عندهم استجابة الخوف . فالطفل ينسحب ويحاول الاتصال بشخص يعرفه . وفي سن متأخرة تتحول استجابة الخوف من الغريب الى رفض واضح له . وقد يتصرف الطفل تصرفا عدوانيا ، فيدفع الغريب بعيدا قبل أن ينسحب من الموقف . ويمكن أن تلاحظ هذه الاستجابة كذلك لدى الأطفال من ثقافات مختلفة كثيرة . فميل الانسان الى أن يعيش في جماعة مقصورة محدودة والى أن يبدي الشك أو حتى العداء تجاه الغرباء يبدو أنه مبنى على هذا الاستعداد الفطري .

وهذه المعلومات المستقاة من دراسة الأطفال المولودين صما أو عميا ذات أهمية نظرية بالغة غير انها مع ذلك محدودة وذلك لأن كثيرا من أنماط سلوكنا الاجتماعي تثيرها مشبرات سمعية وبصرية . وما دامت هذه القنوات مسدودة لدى الأطفال المولودين صما وعميا ، فان علينا أن نستكشف طرقا أخرى اذا أردنا أن نعرف هل ثم أنماط أكثر تعقدا من الاستجابات الاجتماعية تنتمي الى برامج سلوكية مكتسبة عن طريق الجنس . ولقد بحثنا هذه المسألة بدراسة المولودين عميا وبمقارنة الثقافات المختلفة .

وبالحديث مع المولود أعمى فأننا نثير عنده أنماطا سلوكية معقدة تماما كالاستحياء ، فكل ما نحتاج اليه لنجعل بنتا صغيرة يحمر وجهها هو مجرد ثناء عليها . أنها تحنى رأسها وتتحول بعيدا ، ثم تواجه المتحدث وتبتسم . أما الولد المولود أعمى فانه يخفى وجهه خلف يديه عندما يشعر بقليل من الخجل .

تقوم الدراسة المقارنة بين الثقافات المتعددة على وثائق فيلمية • وحتى وقت قريب ركزت الوثائق الخاصة بالدراسات العرقية على جوانب مادية من الثقافة وعلى إنجازات وأعمال ملموسة مثل الرقص والطقوس المختلفة • فقامت الدراسات على توثيق كيف ينسج الناس السجاد ، وكيف يصنعون الأواني ، وكيف يبنون الأكواخ • مثل هذه الأنشطة وثقت توثيقا تاما • ومع ذلك فاذا رغب المرء أن يرى كيف يحيى الناس فى الثقافات المختلفة بعضهم بعضا ، وكيف يحضنون أطفالهم ، وكيف يمزحون ويتشاجرون ، فسوف نحاول عبثا البحث عن مجموعه منظمه من الوثائق غير المرتبة •

ولذلك فأننا بدأنا برنامجا للتوثيق فى الثقافات المختلفة ، يصور الناس فى أفلام دون علمهم بذلك وعن طريق عدسات المرايا (لمزيد من التفاصيل انظر ابل ايسفيلدت ١٩٧٣ أ ، ١٩٧٥ ب) • وخلال السنوات العشر الأخيرة ركزنا اهتمامنا على الثقافات التى تتلاشى بسرعة والتى لا تزال تسير وفق الطريقة الأولى الأصلية لها فى الحياة ، كما اخترنا تلك التى كانت تمثل نماذج لمراحل مختلفة من التطور الثقافى • ولقد زرنا على فترات منتظمة قبائل بوشمان فى كالاهارى الذين يعيشون صيادين وجامعى محاصيل وغير ذلك وقبائل يانومبانى الذين يعيشون على الزراعة البدائية ، وقبائل ايبو ، وبيامى ، وغيرها من رعاة غينيا الجديدة ، وقبائل هيمبا (كوكو فيلد - جنوب غرب افريقيا) الذين يمثلون الرعاة ، وقبائل الباليينية الذين يمثلون زراع الأرز • كما زرنا جماعات أخرى • وجمعنا أفلاما لاستجابات اجتماعيه غير مدرجة أساسا • وكان كل منظر مصحوبا بوصف يوضح السياق الذى تم فيه النمط الذى أثاره والذى حدث قبل ذلك • كل هذا لنتمكن فيما بعد من القيام بالتحليل اللازم • ولقد تجنبنا بقدر الامكان الاختيار ، وذلك بتصوير السلوك فى كل مكان وزمان يتوقع حدوثه فيه ، مثلا عندما يتحرك الناس ، وعندما يتجهون بعضهم نحو بعض ، دون أن يعلموا مقدما هل السلوك سيكون من النوع الودى أو النوع العدوانى •

لقد كشفت الدراسات التى تمت على ثقافات مختلفة أن عددا كبيرا من الأنماط الحركية يحدث بشكل عام فى الظروف المتماثلة والسياق الواحد • ومن المؤكد أنه ليست كل هذه الأنماط فطرية • والخبرات المتشابهة فى الفترة المبكرة من حياة الطفل قد تشكل السلوك فى مختلف الثقافات بشكل واحد أو متشابه • فهل صحيح أن هز الرأس الذى يرمز الى كلمة « لا مأخوذ من تحويل الطفل رأسه عندما يرفض الرضاعة بعد أن يشبع ؟ وهل هذا يفسر السبب فى حدوث هز الرأس فى كثيرا جدا من الثقافات رمزا الى كلمة « لا » ؟ يجب أن نأخذ فى الاعتبار كذلك أن الاستعدادات انظرية للتعلم قد تكون أساسا لتعلم متشابهة فى ثقافات مختلفة • وهناك عدد من الحقائق التى سوف نناقشها تشير الى وجود مثل هذه الاستعدادات •

ويمكن تفسير وجود قدر كبير من التشابه بين الثقافات المختلفة بأن هناك وظيفة مشتركة • وليست هناك طرق كثيرة لدفع الخصم أو لركله ، ولذلك لو عثرنا على تشابه فى هذا الخصوص فى عدد من الثقافات فانه لا ينبغي لنا أن

نفترض بطريقة غير نقدية وجود ميراث بيولوجي مشترك ، حتى وان كان ذلك صحيحا . ولقد تعودت أن أفكر في أن اخفاء الوجه في حالة انخجل متلا عملية متعلمة . والأطفال يخفون أنفسهم خلف أيديهم ويفترضون أنهم مهادموا لا يرون فان احدا لا يراهم .

ويبدو من المعقول أن الأطفال في الثقافات الأخرى يحسون الشعور الذي يوضح عالمية هذه الأنماط . ونظرا لأنني قد صورت طفلا أعمى يخفي وجهه فأنني لم أعد متأكدا بعد من ان هذه العملية متعلمة . واذا ما تركنا هذه الحالات الملتبسة فأننا نجد أنماطا سلوكية كثيرة شكلها الخاص ليس مفروضا عن طريق الوظيفة . فمثلا الابتسام يعبر عن نية محبة وود ، والبكاء يعبر عن الحزن والضحك من شخص يعبر عن صورة من صور الاعتداء . ويبدو أن هذه تقاليد نجمت عن تطور الجنس لأنها انتقلت من جيل الى آخر مع حدوث تغير طفيف فيها . وذلك على العكس من التقاليد الثقافية التي لا شك فيها والتي حدثت بها تغيرات سريعة كاللغة . ففي غينيا الجديدة يتحدث الناس مئات اللغات . ولا يحتاج المرء فيها الى أجيال كثيرة لينشئ لغة جديدة . وما يدهش المراقبين هو التطابق مع التفاصيل .

ان الحركة السريعة لحاجب العين مثال خاص من أمثلة السلوك الموجود في مختلف الثقافات ، ويستحق منا الدراسة . لقد وجدت في عدد كبير من الثقافات الأنماط التالية من التحية تحدث : بعد رفعة قصيرة للرأس (نقرة بالرأس) يرفع الحاجبان بسرعة ويظلان مرفوعين لمدة سدس ثانية . ويتبع ذلك انحناء بالرأس مصحوبة بابتسامة قد تسبق حركة الحاجب . هذا التعبير مشتق من تعبير الدهشة ، وهي دهشة ودية كما تدل على ذلك الابتسامة المصاحبة ، ويدل هذا على الاستعداد للاتصال . ونحن نلاحظ هذا السلوك عند التحية والتدليل لتأكيد الاتفاق ، وفي مواقف أخرى تعبر عن الاستعداد للاتصال . وهناك أشكال أخرى من الطقوس تلاحظ عندما يرفع الحاجبان ، ويصحب ذلك حملة تهديد تدل على الاحتقار . وفي هذه الحالة يبقى الحاجبان مرفوعين خلال الموقف .

وتؤثر الاختلافات الثقافية في هذا الاستعداد الذي ترمز عليه حركة حاجب العين . فقبائل البولينييزيين يحركون حواجب عيونهم بسهولة . وهم يحييون الغرباء كذلك بحركة الحواجب . واليابانيون يكبحون هذه الحركة عندما يلتقون بالكبار . انهم يعتبرونها غير لائقة . والأطفال الصغار يخاطبون - مع ذلك - بهذه الطريقة . ويبدو أننا نتخذ موقفا وسطا . فنحن نستعمل هذه الإشارة عند التدليل وعند تحية الأصدقاء ، وأخيرا عندما نؤكد اتفاقنا .

ومن المؤكد أن رجال اللاهوت يعتبرون هذا النمط الحركي (حركة حاجب العين) نمطا حركيا فطريا . ان حركة الحاجبين تحدث بانتظام مرافقة لأنماط حركية فطرية أخرى مثل الابتسام وهز الرأس وربما انحنائها ، ويبدو أنه جزء من برنامج معين .

وهناك نمط سلوكي آخر يعتبر علامة عالمية للمحب هو التقبيل . ففي كل الثقافات التي درستها الى الآن وجدت أن الأمهات يحضن ويقبلن أطفالهن الصغار . يحدث هذا عند البابوا وعند السكان الأصليين لأستراليا واليابانيين والبالينيز والبوشمان والهيما وليانوماي وعند كثير غيرهم . وتؤثر الاختلافات الثقافية التي

لوحظت في استخدام هذا النمط عند اتصال الكبار بعضهم ببعض . وفي بعض التقاليد يبدو التقبيل محرما على الأقل أمام الناس . ونمط التقبيل هذا مأخوذ من طريفة اطعام الفم بالفم ، كما أنه مرتبط بأنواع من السلوك المتجانسة لدى الحيوانات العليا .

ولنتجه الان الى أنماط أكثر تعقدا . لقد قيل ان سلوك الحيوانات الندييه من الاختلاف بحيث يصعب على المرء ان يجد فيه اى نمط ثابت (شيندل ، ١٦٤٧) . ولقد أجاب لورينز (١٩٣٣) عن ذلك بأن اظهر ان نطاق حركات الغضب والخوف لدى الكلب نجم عنها عدد من التعبيرات المختلفة ، وذلك اذا ما ضممنا درجات الشدة المختلفة للحركات المعنية . وبهذه الطريقة نجد أن كثيرا من أنماط التعبير الانسانية التي تبدو لأول وهلة شديدة الاختلاف ، غير أنها يمكن ارجاعها الى عدد من الأنماط الثابتة التي يتراكم بعضها فوق بعض أو تحدث بالتناوب . ونأخذ نمط الاستحياء كمثال . فالبنت المستحية قد تنظر الى شخص ، ثم تخفض جفن عينا وتدير رأسها بعيدا ثم تعيد النظر والتحديث وتنظر خلسة اما بنظرة من ركن العينين مع بقاء الرأس متجها بعيدا أو بعد التحول الى الخلف والاتجاه الى وجه الشخص ، وفي هذا الموقف قد تبسم البنت وفي الوقت نفسه تنشط عضلات العذارة والنفور وتضغط الابتسامة ، وينتج عند ذلك ما يسمى بابتسامة الخجل . وقد تضع يدها على فمها لتخفيض التعبير ، أو قد تخفي نفسها وراء صديق أو أى شيء يكون موجودا ، أو قد تضم شيئا الى صدرها كما لو كانت تنشد الحماية . وقد تحرك حاجبيها حركة ودية . ولكنها تتفادى لقاء العيون بتخفيض جفونها . وقد تنظر اليك ، ولكنها تدير صدرها بعيدا وتظهر كتفها . وقد تظهر بعض أنماط العدوان ، كأن تضرب برجليها فى الأرض ، أو تضرب بدعابة صديقا مجاورا ، أو تضحك ، وقد تعض أصابعها أو شفيتها أو تقرض أظافرها . وواضح باختصار أن هناك نظامين يستشاران فى وقت واحد : نظام ودى وآخر عدائى هو الذى يوجه استجابات العداء والهروب . فالأنماط الحركية العدائية والهروبية مرتبطة - من ناحية - بأنماط التقريب والتودد وبتعبيرات الاستعداد للاتصال الاجتماعى من ناحية أخرى . وقد ترتبطان بطريقة تلقائية أو بالتناوب . ونظرا لأن كثيرا من الأنماط المختلفة لكلا النظامين يمكن أن يرتبط ويصاحب بعضها بعضا فان مجموعة كبيرة من التعبيرات يمكن أن تحدث .

ومع هذا كله لا نجد صعوبة اطلاقا فى تفسير وتصنيف هذا النمط حتى ونحن نواجه الموقف فى تقاليد مختلفة اختلافا كليا ، ويتسق هذا مع نتائج اكمان وفريزين والسويرث (١٩٧٢) الذين عرضوا لأفراد متعلمين وأمينين فى أعراف مختلفة صوراً وتسجيلات صوتية وصورية وكلها تتضمن تعبيرات متنوعة . وقد تعرف المفحوصون على تعبيرات تقاليد غير تقاليدهم بدرجة عالية من الدقة .

تقليد وأنماط حركية فطرية

ان الحركات البتى تصاحب كلمتى « نعم » و « لا » تكون أحيانا محيرة . فمن المعروف جيدا أنه توجد اختلافات عرفية ولكن المؤكد أن هز الرأس هو أشهر علامة حركية تصاحب كلمة « لا » . ولقد صورتها على الفيلم الآخرين فى قبائل متعددة من قبائل بابوا ويانوماى الهنود ودلاهارى وبوشمان والهيما . ويحدث هذا النمط فى العالم كله بتوزيع متناثر ، ولكنه بالتأكيد ليس الطريقة الوحيدة للتعبير عن معنى.

« لا » ، فال يونانيون وكثير من سكان حوض البحر الأبيض المتوسط والشرق الأدنى يعبرون عن « لا » بهز رووسه الى الخلف مع اطباق الجعنتين وهز الرأس عاليا نحو الجانبيين ، وأحيانا برفع احدى اليدين أو لثتيهما في إيماة تعنى الرفض . ومن الممكن ملاحظة هذا النمط في أعراف أخرى كثيرة كتعبير عن الغضب . فمثلا نحن نظهر نمطا واحدا عندما نشتم ونرفض في حركة عاطفية قوية ومع ذلك فاستعمال هذا النمط محدود مع « لا » الواقعية الفعلية .

والهنود الايوريو في برجواي لهم طريقة أخرى للتعبير عن « لا » . أنهم يكرمشون أنوفهم كما لو كانوا يشمون رائحة غريبة ، ويغمضون عيونهم ويدفعون غالبا شفاهم الى الامام في شكل تبويزة . وهذا النمط مثل لا الرافضة الفعلية الواقعية ، محدود جدا . ولكن اذا لاحظنا رد فعل الناس للروائح الغريبة فاننا نجد نمطا عالميا : أغماض العين وكرمشة الأنف . وهذا النمط مأخوذ من محاولة سد الطريق على منير مزعج .

وقبائل أيبو في غينيا الجديدة يستعملون نمطين حركيين للتعبير عن « لا » فهناك « لا الفعلية الحقيقية » ، وفيها يهزون رؤوسهم ، ولكن اذا كان الرفض في موقف اجتماعي فانهم في هذه الحالة يدفعون بشفاههم الى الامام ، أى أنهم يبوزون . والتبويز مرة أخرى نمط يقوم به الناس عندما يشتمون أو يسبون ، وعندما يقطعون الحديث مع غيرهم .

وبعبارة أخرى من المؤكد أن التعبير عن « لا » يأخذ طرقا مختلفة ، ولكن أنماطا متعددة يمكن اتخاذها لهذا الغرض ما دامت تعبر بالفعل عن « لا » ، سواء كان ذلك في سياق اجتماعي أو برفض قبول مثير أو بهز شيء ببساطة (١) ، والآخر يحمل أقل قدرا من الشحنة العاطفية ، ولهذا فانه يسهل التعبير عن « لا الفعلية الواقعية » أكثر من غيره . وأحيانا تلتقط الأعراف أنماطا معينة لمعانيها الخاصة وتجعل منها تقليدا ، والأنماط الحركية في مثل هذه الحالات تكون هامة ، وتكتسب معانيها الخاصة من خلال التكيفات الثقافية .

التشابه في المبادئ

هناك عدد كبير من الأنماط السلوكية التي تتشابه في الأعراف المختلفة ، رغم أن التشابه لا يكون في الشكل بقدر ما يكون في المبدأ . وعدد كبير من هذه الأنماط يصدر عن ميول فطرية لدى المستقبل ، وهذه تكون جزءا من التكيف القائم على تطور الجنس لدى الانسان . والحيوانات - كما ناقشنا سابقا - مثلها مثل الانسان ، ليست مزودة بأنماط حركية فقط ولكنها مزودة كذلك بأجهزة كاشفة تتجه الى منيرات معينة أو الى مواقف مثيرة . وتكون هذه الأجهزة بمثابة اشارات وتقوم بإطلاق أنواع من السلوك معينة . ولا حاجة هنا الى أن يتعلمها الحيوان سلفا بطريقة التعلم الشرطي . ولدى الحيوان معرفة فطرية بذلك - اذا جاز هذا التعبير - والجهاز المستقبل الذي تنطلق عنه الاستجابات يسمى « الميكانيكية الفطرية للاطلاق » .

(١) التفسير الذي قدمه « داروين » لا تدعمه المادة الموجودة هنا . ويبدو أن النمط مأخوذ من هز شيء ما ، وهو نمط حركي منتشر بين الثدييات والطيور .

وبعض ميكانيكيات معالجة المادة لدينا تتحول الى اشارات تأتي من الآخرين ، فالأطفال الصغار مثلا يتميزون بعدد من الملامح نعتبرها علامات على الذكاء ، ويكون بعضها عبارة عن علاقات جسمانية ، مثل كبر الرأس بالنسبة للجسم ، قصر الأطراف نسبيا ، بروز الجبهة بالنسبة لصغر الوجه ، كبر العينين نسبيا . وأكثر من ذلك أن الخدين قد يكونان اشارتين . ومن السهل جدا القيام بعمل نماذج تكون ذكية والمبالغة في ملامح واحد كافية لاحداث الأثر المطلوب . ويمكننا أن نرى هذا في عدد من الافلام الهزلية (في انتاج ديزنى مثلا) حيث يمكن اخراج الحيوانات الذكية بالمبالغة في حجم الرأس بالنسبة للجسم . ولامح الأطفال هي على المستوى العالمى ، كذلك الأمر بالنسبة للاستجابة للاملامح الذكية التي تمنع الاعتداء . ولهذا فأننا لا ندهش عندما نجد أن الاستحسان عن طريق الأطفال أمر يحدث في كثير من الممارسات عندما يكون الغرض هو السلام . ولقد لوحظ أن اليانوماى من الهنود عندما يدعون الى حفل أو وليمة يأخذون معهم النساء والأطفال . وعندما يدخلون قرية فإن الزائرين يرقصون بطريقة تشبه حركات الحرب ، ويقفزون وهم يعرضون سيوفهم ورماحهم . هذا الاستعراض العدائى يقابل ويهدأ - على النقيض من ذلك - بطفل يرقص مع رجل وهما يلوحان بجريد النخل الأخضر . وفى عرفنا يحيى زوار الدولة باطلاق الهتافات (وهذا استعراض عدوانى) ، كما يحيون باطفال يحملون باقات الزهور .

وتقوم كثير من الحيوانات العليا بأنواع من العروض الذكرية تخدم هدف التهديد العدائى . فعندما توجد مجموعة نشطة من القروء للرعى فان بعض الذكور منها يجلسون للحراسة وظهورهم للمجموعة ، عارضين بذلك أعضاءهم الذكرية .

والانسان لا يجلس للحراسة بهذه الطريقة ، ولكنه يقوم بعمل تماثيل تؤدي دور « خيال المقاتلة » ، ليحمى منزله وحقوقه ، وتظهر بتعبيرات الوجه التهديد ، كما تقوم بعروض ذكرية . هذه التماثيل معروفة للعالم كله وكذلك العروض الذكرية باعتبارها تمثل تهديدا وتخويفا . وتفاصيل هذا النمط تختلف من ثقافة الى أخرى . ونحن نعرف مثل هذه التماثيل من أوروبا ومن آسيا الاستوائية وغينيا الجديدة وأمريكا الجنوبية وأفريقيا ومن أماكن أخرى ، كما أنها غالبا تستعمل كتماثيل . فاليابانيون مثلا يستعملونها كذلك عندما يرغبون فى حماية الشخص .

وتحدث التهديدات الذكرية المباشرة خلال العروض العدوانية . ويمكن أن يستخدم لظهار التهديد الشديد مع اصدار ايماءات معينة أو حتى باستعمال تهديد لفظى ، وذكور الايبو (من غينيا الجديدة الأندونيسية) اذا خافوا - يضربون بأظافر ابهامهم على أعضاء التذكير ويكررون ذلك . وهكذا يوجهون الاهتمام الى أعضاء التذكير . وفى مواقف الدهشة ربما لايعرف المرء حقيقة هل يحدث أى شىء خطر وعليه أن يحمى نفسه منه . وهنا يحدث سلوك الرفض . ويتضمن ذلك أيضا الفاظا منطوقة . وقبائل الايبو تستخدم الكلمات المخيفة التي تعتبر محرمة فى مواقف الدهشة أو فى مواقف تسير طبقا لمبدأ مشابه عندما تنادى بأسماء القديسين فى مواقف الدهشة أو فى مواقف الشتم واللعن وما الى ذلك من مواقف دنيوية .

وهناك موقف شائق آخر من مواقف استعراض الذكورة وهو التوكيد بالاكثاف وقبائل اليانوماى تؤكد بالاكثاف بوضع زينة من الريش عليهما ، ويضع اليابانيون

والأوريبيون زينة من الملابس . والأكتاف العريضة نموذج الجمال عند الرجل . وإذا نظرنا الى خط الشعر على ظهر الرجل فإنا سنجد (على العكس من القردة الكبيرة) أن هذا يمشى لدى الانسان في اتجاه الى أعلى بشكل ينتهى بتكوين خصلة من شعر غزير . ولنا أن نفترض أن هذه الخصلة كانت أكثر وضوحا لدى أجدادنا ذوي الشعر الغزير ، وأنها ساعدت في تكبير الجسم ، ولا شك أنها نوع من التكيف للمشي والقامة منتصبه نظرا لأنها غير موجودة في القردة الكبيرة (لا يهوزن في ابل ايسفلدت ، ١٩٧٥ ب) . ونحن نفترض أن التفضيل القائم على الميكانيكية الفطرية لا طلاق الاستجابات قد أبقي على التقليل من عرض مظاهر الذكورة ، وساعد على تكوين اختراع عرفى هو استعراض لأعضاء التناسل في ضخامة أرداف المرأة . وفي بعض الأجناس البشرية يعتبر هذا خاصية جنسية ثانوية لدى المرأة . وتقدر باعتبارها من علامات الجمال ، وهي غير موجودة في كثير من الأجناس الأخرى . ومع ذلك فكون الموضة لا تزال بطريقة أو بأخرى تؤكد هذه المنطقة باضافة مخدات وما شابهها قد يدل على أن هذا الأمر كان أكثر انتشار فيما مضى .

عبارات لفظية متداولة

من المؤكد أن الألفاظ والقواعد التي يستعملها الناس عندما يتحدثون هي نتيجة تطور عرفى ، ومع ذلك فما يقوله الناس في موقف معين يبدو أنه هو من حيث المبدأ . وبما أن هذا الميدان لم يستكشف بعمق بعد فإنى أرغب في توجيه الانتباه الى تلك الحقيقة . ذلك أن الناس عندما يحيى بعضهم بعضا يتبادلون كذلك بعض الكلمات القليلة . فالعبارة التي يفتتحون بها الحديث بينهم تعبر عن الاهتمام . فمثلا « كيف حالك ؟ » « صباح الخير » عبارة شائعة ، وقد تمثل كذلك هديه رمزية لأنها تعبر عن تمنى شيء جميل ، ويستمر الاتصال غالبا بين الطرفين عن طريق حوار لا يحتوى في الحقيقة على معلومات فعلية حقيقية . فقد يقول الواحد منا للآخر هذه العبارة « الجو اليوم بديع » ، وقد يرد عليه زميله بعبارة تحوى أمرا قافها مثل « ولكننا نستفيد أكثر من بعض المطر لو نزل من أجل المحاصيل » . وقد يوافق الزميل على ذلك قائلا : « نعم هذا صحيح » . فالمهم هنا ليس هو تبادل الحقائق . فكلاهما يعلم بالفعل ومنذ البداية أن اليوم يوم بديع . والمهم أن قنوات الاتصال قد فتحت بينهما ، وأن كلا منهما متفق مع الآخر ، وقد ينتهى الاتصال بينهما بأمنية طيبة أخرى عن مغادرة كل منهما للآخر ، وذلك بهدية رمزية (لفظية) .

فالانسان ينطق بكثير من سلوكه الذى يتميز به . وتبادل الهدايا نمط عام شائع . انه يتصل بأنماط شبيهة به لدى الحيوانات أو من المحتمل أن يكون بالأمنيات والوعود اللفظية ، ويستطيع أن يحزن ويتفجع على شيء ليعبر بذلك عن الاهتمام ، ولكنه يستطيع أن يفعل ذلك باللفظ ، ويستطيع الانسان أن يستخدم التهديدات اللفظية بدلا من القتال مع خصمه . وإذا ما أخذنا فى الاعتبار ما تؤديه الطقوس أثناء التطور - احلال الطقوس مثلا محل القتال المدمر - ادركنا أن ذلك يعتبر واحدا من ضغوط الاختيار الهامة فى تطور اللغة .

كيف يخاطب الانسان وهو غضبان ، وكيف يخاطب من شخص يحبه ، وكيف يتحدث عندما يكون مندهشا . يبدو أن كل هذا واحد من حيث المبدأ .

طقوس عرفية وبيولوجية

إن الطقوس العرفية والبيولوجية ينبع نظاما متشابهها ، وذلك لأن ضغوط الاختيار التي يقع تحتها الإنسان والتكيفات الأولى التي تشكل نقطة البدايه واحده من حيث المبدأ . والاشارات - والطقوس معنيه بتطور الاشارات - لابد ان يكون واضحاً وان يوصل المعنى بدقة . والانماط الحركية أصبحت من خلال تطورها الى اشارات مبسطة ، وفي الوقت نفسه تحدث تغيرات كثيرة في الحركة (كالمبالغات القائمة على التقليد) . وأداء العمل يتأكد عن طريق التكرار الايقاعي وطقس المغازله واستودد المعروف باسم « تانييم هيت » الذي صورناه ووصفناه في مدان آخر (ابل ايبسفيلدت ١٩٧٤) مثال جيد لذلك ، وأحيانا تتجمد الحركات في جلسات أو وقفات من تكيفات معينة (كجلسة التهديد) ، والطقوس البيولوجية والثقافية تبدأ في الغالب من تكيفات سابقة مشابهة . ثم تتطور الانماط المتشابهة مستقلة بعضها عن بعض . والطريقة التي تعرض بها الأسلحة لظهار السلام متشابهة لدى كل من الإنسان والحيوان . والطيور البحرية وغيرها من الطيور مثلا تظهر نية السلام عن طريق الاشارة الى السماء . فهي تدير منقارها بعيدا عن الخصم وتتجه به نحو السماء مشيرة بذلك بوصوح الى أن السلاح لن يستعمل . ونحن عندما نعرض السلاح في طقوس التحية نتبع هذا المبدأ . واحضار الطعام لجماعة يؤدي هدف الربط بين أفرادها لدى كل من الإنسان والحيوان وطقوس تبادل الطعام والهدايا تطورت تطورا متشابهها . ويمكننا أن نذكر الكثير من الأمثلة للتطور المتشابه في كل الطقوس البيولوجية والعرفية (هذه الأمثلة في ابل ايبسفيلدت ١٩٧٣ ، ١ ، ١٩٧٥) . وهناك قوانين مشتقة من الوظائف التي تحكم كلا من التطور البيولوجي والتطور الثقافي .

نظرة علم الحياة والانسانية

نافشنا في الفقرات السابقة التكيفات التي تتم في السلوك الانساني ، والتي ترجع الى تطور الجنس ، وهو موضوع لم يحظ بالدراسة الكافية حتى الآن . فالي الآن لا نعرف كمية ما هو مبرمج مسبقا من سلوكنا الاجتماعي ، ولا كيف نمت هذه البرمجة . ولكن هناك ما يشير الى أن هذه التكيفات الراجعة لتطور الجنس قد تطورت من خلال النضال من أجل الرتبة والاستعداد للخضوع والتشدد ضد الآخرين والاعتداء ، وأيضا من خلال ميولنا الغيرية والحاجة الى تكوين روابط الصداقة ، وذلك في السلوك والاتجاه المبني على الحب بأوسع معانيه .

فاذا ما كانت هذه الفروض سليمة فهل يعني ذلك أننا مرغمون على الخضوع لكل دوافعنا الفطرية ؟ وأنا ضحايا لا حيلة لنا لتأثيرات تلك الدوافع ؟ يسمع الإنسان أحيانا عن فكرة مؤداها أن علم الأخلاق من خلال تركيزه على الخصائص الفطرية يدعم معتقدات محافظة معينة ، مثل تلك التي تدعو لنبات المجتمع وعدم تغيره . ومن المؤكد أنه يكمن هنا خط سوء التفسير . ولكن علماء الأخلاق - لكي يحتاطوا ضد سوء التفسير هذا - أكدوا مرارا أنه ليس كل تكيف من تلك التكيفات الراجعة لتطور الجنس يبقى ملائما ومناسبا للظروف الراهنة . وكما أن ذيلنا قد فقد قيمته التكيفية ، ثم سحب واختفى خلال التطور ، فكذلك الحال بالنسبة لكثير من استعداداتنا التي تحولت الى ذيول . ولا بد لنا من أن نتمشى مع مثل هذا المبدأ

التطوري . وباعتبارنا مخلوقات مفطورة بالطبيعة (جيهلين ، ١٩٤٠) فاننا لا شك قادرون على ذلك . وبينما لا تخضع الحيوانات للدوافع الفطرية فقط ولكن لتحديدات سلاسل اسلوك في تفاصيلها الدقيقة - الحيوان البحري المسمى اجوانا يقاتل منذ ما لو ما نى مباراه صبا لهوارين مرره - ما ذلك لا ينطبق على الانسان . ان لديه دوافع ، كذلك لديه سلاسل حركية قصيرة فى شكل أنماط حركية ثابتة ، كما ان لديه استجابات قليلة لمثيرات غير مشروطة ، ويبدو - أكثر من ذلك - ان هناك معايير خلقية معينة لها اساسها فى التكيفات ؟ راجعه لتطور الجنس ، ولكن ليس هناك نحكم بلا حدود . ثم ان الضوابط الثقافية تحدد هذا النوع وتجعله فى اطار أكثر تحديدا . ولكن بما أن هذه الانماط العرفية يمكن أن تختلف من مكان لآخر فالانسان أصبح قادرا على أن يتكيف بسرعة مع الظروف البيئية المتنوعة . وللحقيقة يحتاج انسان الاسكيمو الى ضابط مختلف لدوافعه العدوانية او الجنسية عما يحتاج اليه ساكن الحضر . وبالإضافة الى ذلك نستطيع أن نعدل من أنماط ضوابطنا العرفية اللازمة للسلوك اذا بدا أن ذلك أمر ضرورى ، ونحن نعيش الآن مثل هذا التغيير . وعند هذه النقطة فأن هذا الكلام يعنى أننا لسنا فى حاجة الى أن نقلق للطفل الصاعد أى توجيه اطلاقا . ويدعى أصحاب هذا الرأى أن الانسان ينبغي أن يترك لنفسه لينمو من الداخل . ولكن على أى أساس ؟ ميوله الطبيعية الخاصة . وهذه تحددها ميكانيكيات الدوافع . ان البرمجة التى ينتجها التطور الانسانى ليست كافية فى تعبيد الطريق لحياة اجتماعية منسجمة .

اننا معتمدون على انتقال أنماط الضوابط العرفية اذا كان لنا ان نتكيف مع المجتمع . واذا ما نظرنا الى القضية من هذه الوجهة فاننا لا نستطيع أن ننجو تماما من مؤيدى طرق التربية المضادة للسلطة على سبيل المثال ، ولا من تعبير وتبكيث الحركة التجريبية التى لا معنى لها . وانه ليدو مضحكا ان أولئك الذين يقيمون مثل هذا الوزن للبيئة فيما يتعلق بتشكيل الشخصية الانسانية ينبغي لهم ان يتنازلوا بين الأثر الاجتماعى الثقافى فى تقرير أهمية التوجيه .

ومن المؤكد أن « الصيغ » العرفية يجب أن لا يسمح لها بالتحول الى صيغ جامدة ، فالتغير ممكن ، ولكن كما أن التطور البيولوجى يسير فى خطوات قصيرة ينبغي أن يكون الأمر كذلك بالنسبة للتطور الثقافى . وهناك فى الحقيقة خطوة أن أصحاب الفكر الراديكالى - وهم فى سبيل التخلي نهائيا عن التقاليد - انما يمهدون الطريق لذلك للهدم لا للتطور (أنظر كذلك لورينز ، ١٩٧٠) .

وانه لمن المهم أن نكتشف طبيعة الانسان اذا كنا لا نريد للتطور العرفى أن يتلمس طريقه بواسطة المحاولة العمياء والخطأ . ان التبصر فى العلاقات والأسباب ، وخاصة فيما يتعلق بعوامل البرمجة المسبقة لدى الانسان ، لهو من أهم العوامل المساعدة لنا ونحن بصدد التسعى لحلول علاجية لوجودنا الذى لا شك فى أنه وجود ملئ بالمشكلات .

ولقد هوجم علماء الأخلاق لاشارتهم الى المحددات البيولوجية للسلوك . ولذلك أريد أن أؤكد الجانب الايجابى لميراثنا المشترك . هذا الميراث يزودنا بقاعدة متينة لفهم واهتمام مشتركين ، فاذا لم يكن الأمر كذلك فان الأعراف سوف تسلك مسلك الأجناس المختلفة ، وسوف يكون من الصعب جدا التغلب على الحواجز التى تقيمها

الاعراف فى سبيل الاتصال بين الناس • ان نظرية الأجناس سوف تزدهر اذا لم تكن هناك محرمات وموانع خلقية • وكون الانسانية لا تزال تعتبر نفسها منتمية لأسرة واحدة ، رغم أن الاختلاف الثقافى مبنى ، على أساس من الميراث البيولوجى • وليست المسألة أن البيولوجيين لا يرون ولا يقدرّون حمّال الاختلافات الثقافية والعرقية ، ولكن لكى يمكن الاستمتاع بذلك الجمال ينبغى علينا أن ندعم الشعور بالوحدة الموجودة فى الاختلافات وأن نستفيد من برامجنا الموروثة وأن نقتلح سم العرقية •

ولذلك فانه من الصعب بالنسبة لى أن أفهم السبب الذى من أجله يهاجم البيولوجيون الذين يؤكدون أهمية ما لدينا من ميراث راجع لتطورنا الوراثى هجوما فى غاية العنف والشدة •

ويستطيع المرء أن يشير الى أخطار معينة تقع على الانسانية من جراء التمسك الحرفى بعقيدة البيئه • وبعد عبر سكر - كما ذكرنا - عن أن سلوك الانسان مشروط كلية ببيئته ومتوقف عليها ، وأن كل شئ - بما فى ذلك الأخلاق - ما هو الا محصلة التكيف ونتائج عن البيئه • وطبقا لرأى سكر تكون المعايير الخلقية مشتقة بناء على ما تقوم به من وظيفه ، وأن الخير هو الذى يساعد فى بقاء الثقافة العرقية واستمرارها • ولكن من يفترض أن الخير هو فى الحقيقة ما تحدده العقيدة أو الثقافة لا يستطيع أن يتوقع من الآخرين أن يسلموا بدوافعه الانسانية • ونحن نعلم أن الثقافات قد كونت معايير للسلوك ، وهذه المعايير تضغط ضغطا لا هوادة فيه على الثقافات الأخرى ، حتى لقد يؤدى ذلك أحيانا الى القضاء على تلك الثقافات • وهذا يدل على نسبية المعايير الانسانية للسلوك • ولكن اذا فحصنا الأمر فحصا أدق فسوف نكتشف أن مثل هذه المعايير الثقافية تفرض غالبا على التى تطورت بناء على تطور الجنس والتى يشترك فيها كل الناس باعتبارها ميراثا عاما • ان الانسان «البيولوجى» لديه فيما يبدو موانع قوية عامة ضد قتل بنى جنسه وضد سوء معاملتهم • انه مفطور (معد مسبقا) على أن يستجيب لمثيرات معينة تبعث على الرحمة ، كعبوس الأطفال وصيحاتهم وبكائهم • ورغم ذلك فإن الانسان يقتل بنى جنسه • أما الانسان (الثقافى) فقد فرض على معايير البيولوجية معيارا عرفيا ثقافيا ، وهذا المعيار يتطلب قتل أعدائه من جماعته • انه يعرف قومه فى الوقت نفسه بأنهم القوم الحقيقيون ، وبذلك يميز جماعته عن غيرها ، ويعامل كل من عداها على أنهم ليسوا أناسا حقيقيين •

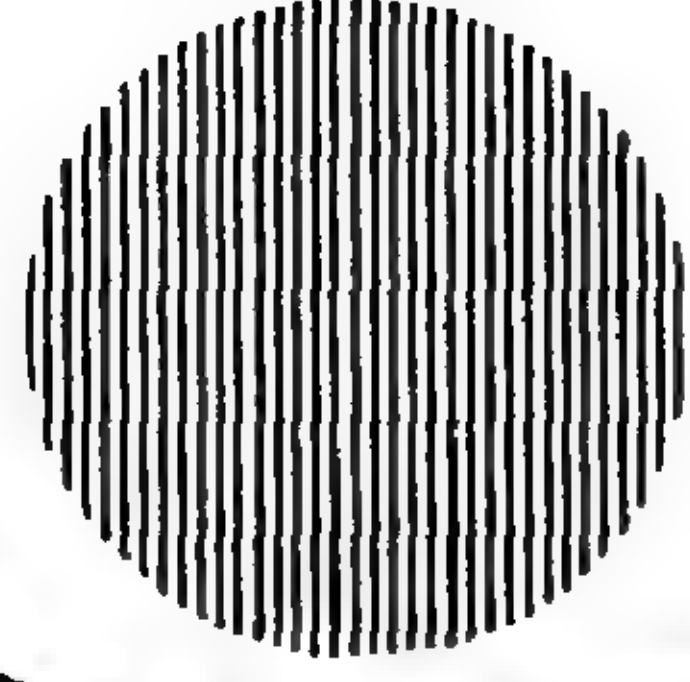
وخضوعا لهذا المعيار العرفى الثقافى فانه يقتل بنى جنسه • ولكنه عندما يفعل ذلك يقع فى صراع بين المعايير ، وذلك لانه رغم أن المعايير البيولوجية قد فرض عليها معيار ثقافى فانها لا تزال موجودة وتستجيب الى المثيرات التى تنبئ لها • وقد لا ينزعج الانسان لضرب مدينة بالقنابل • ولكنه مع ذلك يستشعر الذنب بينه وبين نفسه عندما يقتل الناس بعضهم بعضا • وحتى فرويد قد تنبه لهذه الحقيقة الشائعة • لقد وجد أن المحاربين الذين قتلوا غيرهم يعتبرون فى كثير من الثقافات العرقية متدنسين وغير طاهرين ، ولذلك فإن عليهم أن يمروا بطقوس التطهير التى يفسرها فرويد بأنها تعبير عن ضمير سيئ •

وفى السنوات الأخيرة قام علماء الأخلاق بتأكيد الوحدة البيولوجية للإنسان التى تقابل تفرقة من الناحية الثقافية ، وكرروا هذا التأكيد المرة بعد المرة ، هذه الوحدة هى التى تقوم عليها آمالنا فى مستقبل أفضل .

وبالنسبة للجدل العنيف الذى نشر مؤخرا (الن وآخرون ١٩٧٦ ، هوليتشر ١٩٧٣ ، مونتاجو ١٩٦٨ ، توباتش وآخرون ١٩٧٤) أريد أن أؤكد أن المربين الذين يفترضون أن الإنسان طبع ويمكن تعديله بلا حدود يقعون فى خطر كبير هو أنهم سيضعون لهذا الإنسان برامج تربوية ليست إنسانية . إن أمل الإنسان هو فى التربية وأحيانا هو قمع الدوافع الموروثة ، غير أنه إذا أخذنا فى الاعتبار الخصائص الموروثة للإنسان فأننا بذلك نتجنب فرض ألوان من الاحباط غير ضرورية عليه .

المترجم : الدكتور ابراهيم محمد الشافعى

عميد كلية التربية بجامعة المنيا



بعض مشكلات نظرية التربية وسياستها في يوغوسلافيا

الكاتب • نيكولا نيقولا صولياك

يشتمل الاصلاح الجارى فى التربية
فى يوغوسلافيا على عدة محاولات ضخمة
لتغيير العلاقات الاجتماعية والاقتصادية
والسياسية تغييرا جذريا .

ويعتبر انشاء متكامل للعمل المشترك (١)
من العناصر التى تؤثر تأثيرا مباشرا على
التغيرات فى مجال التربية . ومع ذلك فالعلاقة
بين التربية والعمل المشترك علاقة تأثير
متبادل ، ويمكن أن تساعد التربية على خلق
نظام متكامل للعمل المشترك والتربية
ليست سوى جانب من جوانبه .

وقد يبدو أنه من الجدير بالاعتبار اعداد
دراسة مفصلة اجتماعية وايدولوجية
للأساس النظرى للتربية . ويمكن أن توجد
مثل هذه الدراسة - وهى قبل أى شئ آخر
نقدية بطبيعتها - بصورة جديدة نفاذة للفكر
الجارى فى هذا المجال ، وتفتح فى الوقت
نفسه مجالات جديدة للتفكير فى دور التربية
فى بناء علاقات اجتماعية فى يوغوسلافيا

من يوغوسلافيا ، ويعمل (فى قسم التربية) • جامعة
زغرب • مؤلف : « أساسيات التعليم المبرمج »
و « التعليم عن طريق الحاسب الالكترونى » و « دراسة
من وجهة النظر السيبرانية » و « تكنولوجيا التعليم
والتعليم الدائم » (باللغة الصربية الكرواتية) •

هذه طبعة موسعة الى حد ما من المقدمة التى أعدت لعرضها على مؤتمر زغرب فى يونيو ١٩٧٦

وعنوانها « المسائل الرئيسية فى النظرية التربوية والعمل المشترك » •

(١) « العمل المشترك » اصطلاح جاء استخدامه فى اللغة الصربية الكرواتية منذ عدة سنوات ،
وهو يستخدم للدلالة على المرحلة الأخيرة فى تطور العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المصاحبة
للادارة الذاتية فى يوغوسلافيا ، « فالعمل المشترك هو المرحلة الأساسية فى النظام الاجتماعى الاقتصادى
بيوغوسلافيا ، ويشمل الملكية الاشتراكية لوسائل الانتاج ، والحق فى العمل بوسائل اشتراكية فى
ملكيتها ، وحق العاملين فى الاشراف الكامل على الانتاج ، بما فى ذلك حق اتخاذ القرارات بشأن عمليات
التوزيع ، وحق العمال فى التعاون المشترك بغرض تحقيق مصالحهم الاقتصادية المشتركة ، والادماج المباشر
لوسائل مضاعفة الانتاج الاشتراكية ، والحق المطلق فى الادارة الذاتية » عن « الفكر الاشتراكي والتجربة
الاشتراكية » ص ٧ من المسرد - بلغراد ، ١٩٧٤ •

قواعها الادارة الذاتية الاشتراكية (١)

لم يعد في الامكان أن تظل المسائل التربوية محصورة في نطاق علم البيداجوجيا (أصول التدريس) ، فالتربيته تدرج تدريجا في الاطار العريض للظواهر الاجتماعية ، ومن هنا جاءت الحاجة لتناول النظرية التربوية من وجهات نظر مختلفة : فلسفية واجتماعية ، ووجهة نظر علم الاجناس ، وعلم النفس ، وعلم النفس الاجتماعي ، والاقتصاد ، وما الى ذلك . وكما يبدو لنا فان هذا المدخل الى التربية قد يمكننا من التغلب على وضع المشكلة الظاهرة التي ترجع جزئيا الى تناول الأمور من وجهة نظر بيداجوجية بحتة ، هذا بالاضافة الى أن التغييرات الحالية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية تنقل التربية من الدائرة الضيقة لعلم البيداجوجيا لتصبح جزءا من اهتمامات العمل المشترك وللمجتمع بعامة .

وبعد الحرب العالمية تميزت النظرية التربوية في يوغوسلافيا بالمعيارية والفرضية والوصفية المبنية على القيم الاخلاقية . ان النظرية البيداجوجية وان كانت مفعمة بتراث البيداجوجيا البرجوازية كانت تركز على أمور مثل المضمون الايديولوجي ومبدأ الفصول في التعليم ونظام الكوميونات والنظامية في التعليم وغيرها .

وقد احتفظت النظرية التربوية في مرحلة تطورها اللاحقة في بداية العقد السادس بطابعها المعيارى جنبا الى جنب مع تطبيق مبدأ الادارة الذاتية في مجال الاقتصاد والخدمات الاجتماعية ، ومع ذلك فقد اتخذ التعليم والتنوير في العقدين السادس والسابع طابع النشاط الاجتماعي الذي يمول من الميزانية أو من الاعتمادات المختلفة ، وذلك نظرا لأن تطور علاقات الادارة الذاتية كان أبطأ في مجال الأنشطة الاجتماعية منه في مجال الأنشطة الاقتصادية ، وهكذا كان ينظر في التعليم باعتباره نفقات اجتماعية .

وفي أوائل العقد السابع انتقل الاهتمام الى التجريب وتطبيق الوسائل المنهجية الحديثة بهدف البحث بدقة عن الظواهر والعمليات التي يشملها التعليم . وعلى الرغم من أن التوجيه الى البحث التجريبي المبني على الاختبار والملاحظة مقبول في جوهره فانه كان ينزع الى اكتساب طابع علمي بحت لا يعترف الا بما يمكن أن يوصف بالتجربة ويبرهن بالاحصاءات على أنه علمي ، وفي الوقت نفسه حل الشكل محل المضمون ، أي حل التحسين التقني والمنهجي محل هدف البحث وقيمه البيداجوجية والاجتماعية وقيمة العمل التربوي .

ولما كان البحث التجريبي يعد أكثر مناسبة للتطبيق في مجال ظواهر التدريب والتعليم فقد بعد التوجه الى هذه الظواهر التربوية عن محور البحث (٢) فالتربية بمفهومها الأشمل من مفهوم التدريب وبصلتها بعملية تحويل الانسان الى انسان

(١) تمت لا مركزية السياسة التربوية في يوغوسلافيا على نطاق واسع وخاصة بعد ١٩٧٣ ، واليوم لا يوجد جهاز اتحادي للمسائل التربوية ، فصناعة القرارات في السياسة التربوية في يد الجمهوريات والمناطق المستقلة ذاتيا ، ومع ذلك فعلى مستوى الجمهوريات والمناطق المستقلة التي تتخذ القرارات يتولى السياسة التربوية تدريجا العمل المشترك ، وأعضاء المجتمع بعيدا عن متناول سنكرتارية حركات التنوير والأجهزة الادارية . وبالرغم من الدرجة العالية للامركزية في السياسة التربوية توجد مشاكل معينة تشترك فيها الدولة كلها .

(٢) الكلمة المقابلة لكلمة تربية في اللغة الانجليزية يؤدي معناها في اللغة الصربية الكروائية لفظان مختلفان ، وتسهيلا للقارىء العربى للتفريق بين هذين اللفظين سوف نترجم اللفظ الاول بكلمة « تربية » وتعنى القيم والثاني بكلمة « التدريب » وتعنى الحقائق والمعرفة والمهارات .

اجتماعي قد حذفت تدريجاً في العقد السابع من مجال البحث العلمي ، وقد تأكد هذا بالرأى الذى فحواه أن صعوبة اخضاع التربية للقياس ، وبالتالي للاستدلال والاستنتاج لا تحمل معها علامات المناولة العلمية .

ومع توجيه النظرية التربوية الى المعالجة التجريبية ظهرت أول بوادر الثورة العلمية التكنولوجية واتسع نطاق المناهج بالزيادة المفاجئة فى رصيد المعرفة وأصبح الهدف هو الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات ، كما حل التدريب محل التربية فى عدة نواح ، واقتصر التدريب على الحصول على قدر من المعلومات المكتسبة من المعرفة ، واعتبرت الفلسفة التربوية وهى الآن تقتصر على فلسفة التدريب - أن الكم هو القيمة الأساسية .

وفى الوقت نفسه جاهدت نظرية التدريب والتعليم للاستفادة من نتائج الأبحاث الجديدة المتصلة بقدرات الذاكرة على الاحتفاظ بالمعلومات مددا قصيرة ومددا طويلة لتصميم أفضل الوسائل لقياس المعلومات المخزونة فى بنوك المعلومات (وتقرأ رؤوس أطفال المدارس) .

وقد استخدمت لهذا الغرض اعتبارات مفننة وغير مقننة ، وأصبح التدريب عبارة عن قياس للمعلومات ، وهى عملية تمارسها فى الغالب مدارسنا ، وتعنى مجرد الاعداد لأداء الاختبارات ، وأصبح الغرض من التعليم والتدريب الاستذكار لأداء الامتحانات ، والهدف من الدراسة الاستعداد للامتحانات .

وتحت هذه الظروف بحثت النظرية التربوية عن الحلول فى تطبيق العلم على العملية التربوية ومعنى الأمر على اعتبار التربية والتدريب والتدريس والتعلم عمليات يمكن تدبرها ، عمليات تخضع للإشراف والتنظيم ، وهكذا كثر استخدام علم الضبط فى الظواهر والعمليات البدياجوجية من ناحية ، ومن ناحية أخرى ظهرت عن طريق تكنولوجيا التعليم تكنولوجيا تربوية فكرية قوامها علم السلوك .

وكلتا الحالتين كانت محاولة فى مجال التربية والتدريب لتحسين تقنيات العمل التى قد تحقق أفضل النتائج فى مجال التربية والتعليم عن طريق ترشيد نقل المعلومات واستقبالها ومعالجتها وتخزينها ، غير أننا ثم نبتعد فى هذا الشأن عن الأسلوب التكنولوجى أو التكنوقراطى ، وليس الغرض منه سوى الخصوبة فى الإنتاج والترشيد والكفاءة ، وكلها أمور تجرى على حساب التربية بمعنى الكلمة الواسع ، ومع التطبيق المطلق لتكنولوجيا التربية تقترب من المبادئ النظرية للسلوكية المحدثة المعاصرة . وفى مثل هذه الأحوال تهدف العملية التربوية الى تكوين الشباب بطريقة مبنية نظريا على علم السلوك . وعلم السلوك سواء كان قوامه السبرانية أو السلوكية المحدثة يرتفع بعملية التكوين فى البيئة التربوية الى مستوى المعالجة العلمية .

أن توجه النظرية البدياجوجية الى المسائل المتعلقة بالتدريب والى البحث فى قضايا التدريب وتطوير وتطبيق القياس فى التعليم ورفع كفاءة التعليم مع اهمال القضايا المتعلقة بالتربية . وكانت النتيجة هى عدم الاهتمام اهتماما كافيا بالمسائل المتصلة بالتربية .

وقد أدت ديمقراطية التعليم فيما أدت اليه من أشياء أخرى الى زيادة مفاجئة فى عدد التلاميذ والطلبة فى التعليم الابتدائى أولا ثم التعليم الثانوى وأخيرا فى التعليم العالى ، كما نشأ تلقائيا النظام الفرعى لتعليم الكبار المبني على النظرية الخاصة بطرق

تعليم الكبار ، وقد أقامت كل من هذه الأنظمة الفرعية البنية والأهداف والفلسفة السلوكية الخاصة بها .

وقد استمر النظام المدرسي ببنيته المحددة هنا ينمو وينهج منهجه على الوتيرة نفسها من ذلك الحين حتى اليوم ، ونتج عن هذا أن تحول المجتمع الى مجتمع مدرسي يرمز اليه بالمدرسة ، وذروة هدفه هي الحصول على درجة مناسبة تحدد مستوى ومدى ما يتقنه الفرد من مختلف المهارات أو المعارف أو المعلومات . وكان دافع كل شيء غالبا هو الدافع وراء التوجه الى المدرسة والحصول على درجة تحقيقا لهذا الهدف في الحياة الواقعية خارج المدرسة : مكان في التقسيم الاجتماعي للعمل ، ودخل يوفره هذا التقسيم ، ومركز مادي ، ومكانة اجتماعية في فلك المجتمع . وأصبح التعليم بذلك أداة للتربية الاجتماعية وقيمة تستحق الاستثمار .

وقد ظهرت هذه الاعتبارات بشكل أوضح عندما دخلت العوامل التجارية في مجال التربية . وخاصة في مجال تعليم الكبار وعلى مستوى الدراسات العليا ، وقد تزايد اعتبار التعليم أداة يملكها الشخص ويمكن شراؤها ، ومجالا يدخل معناه في باب الملكية بدلا من الكينونة أو الصيرورة على حد ترجمة لينجراند (١) فالتربية اذن حق من حقوق المواطن ، وشأن من شئون الفرد الخاصة ومتاعه الشخصي الذي يشترى ويباع في اطار الصلات الاجتماعية .

وفي مجال النظرية التربوية تبع هذا النوع من الفلسفة التربوية تطوير مكثف لاثنيين من فروع تخصصها وهما نظرية تعليم الكبار (الطرق الخاصة بتعليم الكبار) ونظرية البيداغوجية الصناعية (علم أصول التدريس الصناعي) .

ومع ذلك لا يمكننا القول بأن نمو هذين الفرعين من التخصص قد ساهم في اخضاع التربية للمقياس التجاري ، اذ يبدو لنا ان المسئولية تقع على عاتق الوضع الاجتماعي والاقتصادي ، ومرة ثانية تنحى جانبا في كل هذا حجم التربية ، وهو حجم لا يمكن ربطه بقانون العرض والطلب .

لقد لحقت بأزمة التدريب أزمة التربية ، وقد بذلت محاولات للخروج من الأزمة الأولى باعتبار ان التعليم عملية مستمرة مدى الحياة ، وأصبح مفهوم التربية الدائمة أساسا للمضمون الجديد في كافة مجالات التربية ، ومع ذلك فالتركيز لا ينصب رغم هذا على التربية بقدر انصبابه على التدريب والمعلومات والمعرفة ، وكلها نتجت عن التطور العلمي التكنولوجي السريع . ونحن لم نتمكن بعد من الانصراف عن القالب التقني للتربية ، واقتصرت قيمته الى حد كبير على متابعة الابتكارات وتطبيقها في مجمع انتاجي استهلاكي يرتكز على الانتاج والاستهلاك المتزايد . والتعليم وان كان مستمرا فقد ظل في جوهره نفعيا .

وجنبا الى جنب محاولات القاء الضوء على فلسفة التربية الدائمة اتجهت النظرية التربوية كذلك في السنوات الاخيرة الى المسائل المتصلة بالتعليم الذاتي . وقد بذلت جهود ضخمة لتعريف وسائل التربية الذاتية نظريا ، ويمكننا هنا أيضا أن نقول ان التركيز قد بقي على التعلم الذاتي بقدر أكبر بكثير من بقائه على التربية الذاتية . ولكن المستقبل يحوى امكانيات شاسعة للتثقيف مدى الحياة لا يمكن أن تتحقق الا اذا قامت أيضا خارج اطار المؤسسات التعليمية ، المدارس .

(ب) ب. لينجراند . مقدمة للتعليم مدى الحياة (ص ٦١) لندن وباريس ، وكروم هلم واليونسكو .

وقد وضع هذا فى السنوات الاخيرة مسئوليات جمة أمام النظرية التربوية . منها ، فى المقام الاول ادخال مضمون جديد فى التربية ، خارج نطاق البرامج المدرسية التقليدية ، اذ لا يمكن قصر التفكير فى التربية على النطاق المدرسى ، فالتعليم خارج المدرسة وخارج جدران العصور له من التأثير مثل ما يحدثه التعليم داخل المدرسة ، وهذا امر لا يمكن أنكاره ببساطة .

ان تطوير المجتمع ليكون مجتمعا تربويا أو متعلما (١) مهمة تبدو فى حكم المقبولة لدينا ، وهذا بالطبع يسترض ضرورة الكف عن اعتبار التربية متاعا يملك ، وانما يجب معالجتها على أنها قيمة تتحقق أثناء عملية الصيرورة . ومفهوم التربية على هذا النحو يسمو بها خارج حدود مغزاها الوظيفي كقيمة تساهم اما فى اتقان الوسائل العلمية الانتاجية والتقنية أو الى تحسين آلية النظم الاجتماعية عند أدائها لوظائفها ، فعوضا عن ذلك تفرض التربية نفسها كقيمة من نوع خاص بها ، وهى ليست قيمة لأنها تؤدي هذه الوظيفة الأولية فحسب بل أكثر من هذا لأن المرء يمكنه أن ينمى قدراته البشرية المحدودة بالظروف الاجتماعية وقدراته الشخصية عن طريق مساهمته فى تحقيق هذه القيمة مع القضاء فى الوقت نفسه على الاغتراب فى العالم داخل نطاق العلاقات الاجتماعية الاقتصادية فى عالم الماديات وعالم الثقافة ، اذن فليس السؤال الرئيس المتصل بالنظرية التربوية هو : ما يمكن أن يفعله الناس ، وانما هو بالاحرى : ما نوعية هؤلاء الناس (٢) وقد انشغلت النظرية التربوية حتى الآن بأسئلة من النوع الاول ، متجاهلة بذلك الجوانب الكفيلة المتصلة بالسؤال : ما نوعية الناس الذين نتعامل معهم ؟

ولما كانت النظرية التربوية بعيدة عن المضمون الأساسى الموجود البشرى ، وهو مضمون يشكل معنى الحياة البشرية وقيمتها وتوجيهها الأساسى الى الوجود ، ولما كانت تعتمد اعتمادا كليا على وضع نظرية علم أصول التدريس وتطورها فى البلاد الاخرى ، فقد أقامت نظام فكرها الخاص بها وممارسة هذا الفكر الذى تخلف غالبا فى مراحل تطوره عن ركب اتجاهات مجتمعاتنا الأساسية ، ويبدو لنا أن التربية قد وضعت مع الوقت فى موقع اجتماعي جديد بالضرورة ، أنه لمجرد وهم أن نعتقد أن التربية كما هى عليه اليوم فى نهاية الأمر الظروف الاجتماعية والاقتصادية . وفى التحليل النهائى ينبغى أن تنعكس تلك العلاقة الخاصة بتكوين الشخصية ، ومع ذلك فحتى تحت هذه الظروف يمكن للتربية المساهمة فى تغيير الاتجاه الوجودى للناس والقضاء على الاغتراب فى دنيا العمل والماديات والثقافة .

ان الافتراضات اللازمة للقضاء على الاغتراب فى يوغسلافيا يتضمنها مفهوم التوسع فى تطور علاقات الادارة الذاتية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، كما تتضمنها عملية ادماج العمل البشرى فى نظام موحد من العمل المشترك . وفى الرقت نفسه لا تقتصر مهمة التربية على الاسهام فى تنمية القوى الانتاجية للمجتمع ومضاعفة دخله الاجمالى فحسب ، وانما تصبح قيمة مستقلة يستزيد منها المرء خلال مجرى حياته ، وذلك عن طريق تحرير الانسان تحريرا فعالا من وقع الاغتراب ، وفى ظروفنا يمكن أن تحقق وظيفة التربية وظيفة اجتماعية حتى تصبح الظروف جزءا من تطورها الثقافى الشامل ، وذلك عن طريق ادماج الأنشطة التربوية فى العمل المشترك كله .

(١) ت . هاسن - المجتمع المتعلم - لندن ، ميثن ، ١٩٧٤ .

(٢) أجرى ب . سوشودولسكى تحليلا فذا لهذه المشاكل فى مقالة « بعض المشاكل الفلسفية

للتعليم الدائم فى كتاب نون . هنوليان « التعليم الدائم » - سيلت ، ماركو ماربوليك ، ١٩٧٦ ، ص ٢٣ - ٥٧ .

ان التحكم في التربية عن طريق العمل المشترك - والتربية جزء لا يتجزأ منه وليس بالشئ البعيد كل البعد عنه أو بالشئ المضاف اليه من الخارج - يفتح المجال لسلسلة من المشاكل النظرية والعلمية الجديدة التي لم يسبق أن واجهتها من قبل النظرية التربوية أو واجهها تطبيقها ، والحقيقة أن التقاليد الماركسية قد قدمت أفكارا عن تطوير المجتمع تحت ظروف العلاقات الاجتماعية الاقتصادية المتطورة ، كما ساعدتنا حتى يومنا هذا تفسيراتها للعلاقة بين التربية ودنيا العمل وملاحظاتها عليها عند اعطائنا مضمونا جديدا لعملية اتصال وتغيير الفترات والأنشطة التعليمية والعمل والأنشطة المتصلة بأوقات الفراغ . ومع ذلك فمن وجهة نظر الماركسية لا يوجد عمل كاف بالرغم من كل هذا لالقاء الضوء على المشاكل الرئيسية لربط العمل بالتربية أو على نطاق أوسع المشاكل الخاصة بادماج الأنشطة التربوية في كل انتاج المجتمع وانتاجه المضاعف .

وعلى الرغم من بعض الجهود يمكننا أن نؤكد أن المسائل الرئيسية لادماج الأنشطة التربوية في نظام موحد من العمل المشترك لم تجد لها اجابة حتى الآن . والتعليم أو بالأحرى تغييره الجذري قد أثارته عوامل في المجالات الاجتماعية الاقتصادية والسياسية . فالأمر في يوغسلافيا ليس مجرد اصلاح بيدهاجوجي . ونتج عن ذلك أن وجد علم التربية نفسه في مواجهة مسئوليات ضخمة تفوق كل موضوعية القدرات المتواضعة كل التواضع للتربويين والامكانيات العلمية المتخلفة تخلفا مرفوضا في هذه المنطقة .

وعلى هذا اذا كنا نعتزم توظيف التربية لخدمة المجتمع في نطاق مفهوم النظام الموحد للعمل المشترك ينبغي أن يبذل النظريون في مجال العلوم الاجتماعية الواسع مزيدا من المساهمة حتى تتعدى هذه المسائل حدود النظرية التربوية لتشمل الفلسفة وعلم الاجتماع والسياسة وعلم الاقتصاد وغيرها من فروع العلم ، وعلى الرغم من أن النظريين المختصين بالظواهر الاجتماعية بمعناها الواسع كانوا يهتمون قبل الآن بالتربية فيما يتعلق بتحويلهم الى نظام متكامل من العمل المشترك، فانه لأول مرة تقريبا أصبحت التربية الآن موضع دراسة من دائرة كبيرة من النظريين . بل الأهم من هذا أنهم استطاعوا أن يكونوا جزءا من ممارسة الحياة اليومية للعمل المشترك في جميع مجالاته وعلى كافة مستويات توظيفه . وهكذا استطاعت النظرية التربوية التغلب على الازدواجية القائمة بين الواجبات التي ترضيها ذاتيا وفي الغالب، واحتياجات الواقع الاجتماعي ، فاذا لم يحدث ذلك فسوف يكون للنقد المتزايد في الآونة الأخيرة من قبل المجتمع ما يبرره ، ومفاده أنه يمكن القول أحيانا عن علم التربية أنه يقيم السقالات لبناء مصائد للفئران (١) . وبهذا يظل بعيدا عن الاتجاهات الهامة لهذا المجتمع كما لو كان متفرجا ما يتكئ على الأسوار الأبدية المحيطة بالجهاز الإداري .

وفي مثل هذه الظروف تجدر بالاعتبار العلاقة بين النظرية التربوية والاصلاح التربوي ، فمن الواضح أن النظرية التربوية في الماضي لم تكن تهتم أو على الأقل لم تهتم بدرجة كبيرة بمسائل اصلاح التربوي . وتمشيا مع فكرة أن اصلاح عمل ادارى ظلت النظرية التربوية بعيدة عن التأثير المباشر والفعال على عملية اصلاح ، بالإضافة الى أن الاصلاحات كانت تجري حتى هذه اللحظة بالنظم الفرعية المتصلة بالنظام المدرسي ، وكانت تتم في العادة بصفة فردية ، وهي بذلك اصلاحات مدرسية .

وأحدث اصلاح في يوغسلافيا لا يعتبر مجرد اصلاح للنظام المدرسي ، وإنما

(١) ل. الفين « مكانة البحث التربوي » .

مجلة اكسفورد للتربية - المجلد الأول - العدد ٣ .

هو اصلاح شامل يدخل فى بناء التطور الجوهري لعلاقات الادارة الذاتية الاجتماعية والاقتصادية الجديدة ، اذ ينبغي أن ننشد المغزى الاساسى لتطور العلاقات الجديدة داخل اطار العمل المشترك فى السيطرة على عالم غريب عن الانسان ، ولهذا السبب يمكن عن طريق التربية التخلص من هذا الاغتراب بالتخلص منه فى بادىء الأمر فى عالم الانتاج . وتحقق هذه العملية عن طريق الاشراف على العمل المشترك فى الانتاج المباشر داخل المجتمع بأسره، والاشراف على توزيعه الأولى والثانوى . ان وجود التربية حتى الآن خارج نطاق التوزيع الأولى أدى بها الى أن تظل خارج نطاق المصلحة الأساسية للعمل المشترك ومجال تأثيره الرئيسى . وهنا يمكن لنا ان نجد جزءا كبيرا من الاجابة عن هذا السؤال : الى أى مدى سيطر العمل المشترك على التربية ؟

وبما أن العلاقات الاجتماعية الاقتصادية العريضة مبنية على علاقات الانتاج والتوزيع فان النظرية التربوية هى بالضرورة تعبير عن هذه العلاقات فى المراحل الفردية لتنميتها الاجتماعية الاقتصادية والسياسية ، وفى تلك العلاقات المحدودة بالتاريخ والمبنية عليه تجد الاسباب الحقيقية للاتجاهات المختلفة فى النظرية التربوية وتطبيقاتها جذورها . ويمكن أن يكون هناك تأثير أكبر أهمية على كافة العلاقات الأساسية الاجتماعية الاقتصادية المقامة داخل اطار العمل المشترك والبعيد كل البعد عن العملية التربوية التقليدية ، ويجب أن تنمو نظرية جديدة للتربية تبعا لهذه العلاقات ، نظرية تفهم التربية على انها تحقيق كلى لذات الانسان فى عالم الثقافة الانسانية بمفهومها الواسع ، وتقضى فى هذه الأثناء على الاغتراب فى عالم الانتاج وعالم الماديات وعالم الثقافة .

وفى الوقت نفسه تقدم هذه العلاقات اجابات على مطالب التغيير فى النظم التعليمية القائمة ، وكذلك التعليم خارج النظام ، وهى اجابات تميل الى أن نسميها اجراءات اصلاحية . وعلى هذا النحو ليس الاصلاح مجرد اصلاح مدرسى ، وانما يتخذ معنى الاصلاح الاجتماعى ، وتشكيل الشخصية الاجتماعية ، فاذا فهم الاصلاح أنه تغيير متواصل فى توجيه العلاقات الاجتماعية فحينئذ لا يمكن قصره على عناصر أو أجزاء معينة من النظام التعليمى أو اخضاعه لحدود زمنية صارمة فى رسوخها ، بل على العكس يجب أن يفهم الاصلاح اليوم أنه فى المقام الأول اصلاح مستمر للنظرية التربوية بأسرها ومجال تطبيقها ، يكمن فى التغييرات فى نوعية العلاقات الاجتماعية الاقتصادية العريضة .

ويمكن بهذا الأسلوب فى معالجة هذه المسائل أن يستشف المرء المعنى الحقيقى للأبحاث فى مجال التربية التى يجب أن تكون بمحض طبيعة موضوعها شاملة لعدة فروع علمية ، ومن المتفق عليه أن الأبحاث المدرسية ستستمر . ومع ذلك فالمهمة الأساسية تتصل بالبحث عن أفضل الحلول الملائمة فى مجال ممارسة التعليم والنظرية التربوية باعتبارهما علاقة اجتماعية . ومن الواضح فى هذه الحالة أن معناهما لا ينفصل عن اجراءات الاصلاح والرؤيا المنصبة على المستقبل ، فالمسألة تتعلق بالبحث عن سبل متطورة ، والتقصى عن البدائل ودراستها . وهكذا فالبحث فى النظرية التربوية ومجال تطبيقها يجب أن يجعل التغييرات التى نسميها اصلاحا أكثر اتساما بالعملية عن طريق الاختبار القائم على الملاحظة والتجربة ، كما ينبغي أن يتخلص الاصلاح من الارتجالات غير المقصودة والمعالجات القاصرة غير الشاملة .

وهنا فان مصالح العمل المشترك تربط بين مصالح الباحثين والمنظرين والعاملين فعلا من داخل عالم التربية وخارجه ، كما تربط أيضا بينها وبين جهود السياسيين الذين يهتمون اهتماما مباشرا بالمسائل التربوية التى يزداد اليوم وضوح مصالحها .

المترجمة : السيدة درية على الكرار

رئيسة قسم بالشعبة القومية للتونسكو

آراء وجهات نظر

- أزمة التخطيط
وحدود المعونة الخارجية
- كتب الأطفال
وصلتها بحقوق الانسان

يطيب لى أن أعلق على ما ثار من نقاش حول مقالكم « ورقة عمل فى قطاع التعليم » بالبنك العالمى (١) ، ويبدو لى من المناقشة وما أحدثت من ردود فعل وجود غشاوة من نقاش لا جدوى منه، اذ تناول تفسير البيانات الكمية المرتبطة بالتعليم الأولى ومحو الأمية ، مما صرف الأنظار عن قضايا أبعد غورا وأكثر أهمية تتعلق بالتنمية التربوية .

وبدا لى أن وليمز ينظر الى التعليم بمنظار مدرسى ، وينظر بين المدرسة وبين التربية ، ويؤمن بأن التوسع فى التعليم المدرسى يشكل محور مشكلة التعليم . أما ورقة العمل الخارجية بالقطاع التعليمى بالبنك فتتنظر الى التعليم نظرة أوسع ، اذ شملت قنوات التعليم المدرسى وغير المدرسى فى اطار قومى ، على أنه تعذر عليها كما كان متوقعا أن تتبع هذه النظرة العريضة برسم معالم سياسة ، ووضع برامج واضحة المعالم .



الكاتب • منظور أحمد

من بنجلاديش ، وهو المدير المساعد بقسم بحوث التخطيط التربوى بالمجلس الدولى للتنمية التربوية بمدينة اسكس بولاية كنتكت بالولايات المتحدة الأمريكية ، وقد مارس مهنة التدريس فى معهد التربية والبحوث بجامعة دكا ، وهو صاحب كتاب « اقتصاديات التعليم غير الرسمى ، ومصادر تمويله وتكلفته ومزاياه » ، وبالإشتراك مع فيليب كومن له « التعليم من أجل التنمية الريفية : دراسات عن تجربة مقدمة لرجال التخطيط » . وله أيضا مؤلف « مواجهة الفقر فى الريف بطريق التعليم غير الشكلى » .

(١) مقال بيتر وليمز « التعليم فى البلاد النامية : المشهد من جبل أوليمبوس » بمجلة مستقبل التربية ، العدد الرابع ١٩٧٥ ص ٢٦ - ٥٠ « آراء وجهات نظر » . بمجلة مستقبل التربية ، العدد الثانى ١٩٧٦ ص ٤٢ - ٥٤ .

لا سبب يدعو للتفاؤل

إذا نظرنا الى جانب الكم وحده في الصورة ، ونظرنا بشئ من الحذر الى الاحصائيات القومية الكلية ، انتابنا تشاؤم يفوق تشاؤم البنك الدولي ، وتعذر علينا أن نوافق ولیمز على تفاؤله في نظرتة للمشكلة . ومن له خبرة بانجازات أجهزة الاحصاء في وزارات التعليم يدرك حجم الكثرة من المتحلفين ، وسنه التكرار ، واحتواء كبار السن ، مما يعوق الاستفادة من معطيات التعليم الصالحة ، وما يتوفر من حافز يزيد من عدد المسجلين الذين يرسلون الى المركز الرئيسي للاحصاء الميداني ، بما في ذلك نسبة عدد المسجلين الدارسين بعد مرحلة الدراسة الابتدائية من أربع الى ست سنوات ، ومن هؤلاء من يعجز عن القراءة والكتابة . وتتجاوز نسبة أبناء الريف من هؤلاء نسبة أبناء الحضر في الارتداد الى الأمية أو ما يشبهها بعد اتمام المرحلة الابتدائية . ومن الملاحظ في زيارة لبعض القرى في بنجلاديش منذ عهد قريب أن النسبة الرسمية للمسجلين في المدارس الابتدائية تتجاوز ٦٠٪ ، وتبلغ نسبة من يستطيعون القراءة والكتابة منهم ٢٠ ٪ ، ولم تتجاوز نسبة من استطاعوا القراءة والكتابة بعد سن العاشرة واستفادوا من تلك الصورة العملية ١٠ ٪ ولا نعتقد أن بنجلاديش فريدة في بابها في هذا المضمار .

جدل على الهامش

توجد مبالغة عالمية في الاهتمام بتسجيل المقادير ، والا فلم كل هذا العناء الاحصائي الذي لا معنى له ، أن التعليم العلمي أو شبيهه أو تعليم الكبار لا يقدم حلا سحريا بالنسبة لأغلبية من فقراء الريف في البلاد النائية وفقا للمعايير النظرية للرغابية ، لقد حققت أربعة بلاد كبرى - هي بنجلاديش والهند واندونيسيا وباكستان - نسبة عالية للتسجيل بالمرحلة الابتدائية بلغت ما بين ٦٠٪ و ٧٠٪ ، ومع ذلك فهي من أفقر الدول ، ولا يختلف مستوى المعيشة فيها كثيرا عن البلاد الأخرى التي تنخفض فيها نسبة التسجيل ومحو الأمية .

وانى لعل يقين من أن فقراء الفلاحين والعمال الزراعيين يشكلون أكثر من نصف سكان هذه الدول الأربع الكبرى ، ولا ينعمون بمستوى من الرفاهية يفوق مستوى أهل الريف في الدول الأصغر منها . أى أن النسبة العالية للتسجيل في التعليم الابتدائي ومحو الأمية في الدول الأكبر حجما لا تشكل عاملا مؤثرا .

ولا نسعى قطعا الى الكشف عن الصلة بين نسبة التسجيل ومستوى الرفاهية العامة ، وانما نجد أن التقاليد القديمة تميل الى الظهور للعيان . اذ يجب أن يكون من الجلي أن الأمية وانعدام فرص التعليم الاساسي انما تشكل جزءا من ظاهرة الفقر

والتخلف العامة ، وما يبذل من محاولات غير عادية ومورد لرفع نسبة التسجيل لا جدوى منها من الناحية العملية من وجود قدره على الكتابة والقراءة ما لم تتوفر مادة القراءة والكتابة في البيئة المحيطة بالقرى .

التنمية المتوازنة

تؤكد الإحصائيات الخاصة بكبرى الدول الفقيرة ومدى تمثيلها للحقيقة أن التنمية الاجتماعية والاقتصادية المتوازنة وحدها هي التي تغير أساليب المعيشة تغييراً نوعياً بالنسبة للسواد الأعظم من الناس بحيث توفر حداً أدنى من الرفاهية للجميع ، ويكسب هذا المفهوم النشاط التعليمي معنى ومدلولاً . إن الجهود المركزة والمتوازنة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية تدفع التعليم قدماً من حيث قيمته وفائدته ، ولما يصحبه من تقدم فني مدلول واضح المعاني . وبدلاً من الاحساس بالتقدم الواسع الخطى في مجال التعليم الأساسي نواجه تحدياً ضخماً يتكيف التعليم فيه مع الأنشطة الأخرى ، فكيف ندفع التعليم ليسهم في تحقيق الهدف الأسامي لتوفير الرفاهية للناس .

ربما أوضحت الإحصائيات بأن بذل الجهود بزيادة فرص التعليم الابتدائي والأساسي لها أهمية خاصة ، وربما تحقق ذلك إذا كان هذا الجهد جزءاً من برنامج يرمي إلى تغيير البناء الاجتماعي ، وإذا اعتبرنا التعليم أداة بالغة الحيوية في هذا النشاط (كما حدث في الاتحاد السوفيتي عقب الثورة الشيوعية وفي الصين وفي فيتنام وفي كوبا وربما في تنزانيا) .

ولا يتعلق الأمر بأربع دول آسيوية كبرى غير اشتراكية تبذل جهداً فائقاً وتخصص موارد كبرى للتوسع في التعليم مهما كان الحال ، وإنما القضية أن الزيادة الكمية في هذه الحالة ليست بذات أثر كبير في تحسين أحوال المعيشة للناس ، لذا يلزم أن نتساءل عن الجهود المبذولة في مجال التعليم ، وكيف تتغير أحوال المعيشة للناس ، وما يمكن الاستفادة منه من المواقف التي أدى فيها التعليم دوراً كبيراً بجانب الجهود الأخرى المبذولة للتنمية .

إن التقدم في مجال التعليم بطريق الإحصائيات لا يدل بالضرورة على تقدم في التنمية ، وليس من الصواب أن نقول « إن الأرقام لا شأن لها بالنسبة لتكافؤ الفرص في التعليم » .

مشكلة التخطيط في مجال التعليم

لم تنجح ورقة البنك وما صاحبها من جدل في التقليل من شأن طبيعة أزمة التخطيط في التعليم التي نواجهها اليوم . وكيف نطعم أنشطة التنمية الإقليمية بأنشطة تربوية صالحة . ترى كيف نجتاز قيود التخطيط والتنمية الجزئي ، مع التركيز على الحاجات الأساسية والأولويات اللازمة للسواد الأعظم من الناس ؟ وليست هذه المشكلة حديثة العهد ، بل هناك وعي عالمي عام بالحاجة الماسة للنهوض بمستوى المعيشة للناس ووعي بالحاجات الضرورية في البلاد الفقيرة في مواجهة مشاكل الحياة الواقعية على هدى التخطيط البيروقراطي ، على أن المؤسسات الدولية والحكومات المحلية لا تستطيع أن تقدم وسائل التنمية القائمة على أساس من البيئة وناسها ، إذ توجد

أجهزة للتنظيم ووسائل وإدارات وتدريب للمشرفين وتنمية لخبراتهم وعناصر تختار وترسم السياسه على صعيد الحكومات المحلية والمؤسسات الدوليه ، ولكنها تواجهه بقيود المحاولات المتقطعة . وتتناول ورقة البنك تنمية المهارات فى أنحاء الريف ، فتلاحظ أن التعليم فى الريف يجب تكامله مع أنشطة الريف الأخرى من الناحيتين القوميه والمحليه ، لما تدعو للتكامل بين التعليم الأساسى وبين البرامج الريفية والحضرية التنمويه الأخرى ، كما تدعو للنهوض بقدرات الإدارة المحلية بإعادة تنظيمها وتدريبها . فكيف يتم التنسيق بين التعليم وغيره من برامج التنمية ؟ وماذا يلزم من تنظيم جديد ؟ وماذا يمكن تنفيذه ؟ وأية خطوات يخطوها البنك ؟ وماذا تتضمن من توجيهات للبنك ونظمه وسياسته ؟ لم يتيسر تفصيل ذلك فى ورقة عمل البنك ، وكان من المرغوب فيه أن نشهد بعض الخطوات العامة فيها عند مناقشة قضايا الإدارة والتخطيط .

وعند مناقشة قضايا التخطيط وتضمنين حدود نسبة العائد والعمالة اللازمة ومتابعتها يتكامل التحليل المتكامل لأفق جديد فى التخطيط للتعليم . وقد أهملت الدراسة المتكاملة والمتابعة عن غير قصد فى مجال التخطيط والتقويم ، فى حين أنها دراسة مفيدة بلا شك ، ولكنها لا تكفى وحدها كحل لكل المشاكل الملحة فى ميدان التخطيط التربوى كما نواجهها اليوم . وقد قصرنا الحديث على المنهج المتكامل للتنمية ونظم التعليم القومى العريقة السائدة ، إلا أن تحديد مشاكل التخطيط التربوى ومراعاة برنامج ومناهج بحثها تهيم على المناهج الجزأة للتنمية وعلى النظرة الشكلية للتعليم المدرسى الشكلى .

قضايا مهمة

من المؤكد أنه لا توجد حلول بسيطة للقضايا الأساسية لتخطيط التعليم والتنمية . وهناك قضايا خاصة جديرة بالاهتمام لم ترد فى ورقة العمل للبنك ، ومنها ما يلى :

١ - ماذا عن أقسام البنك المختلفة من تنمية ريفية وزراعية وسكانية وصحية وصناعية وتعليمية ، تعمل معا فى مناطق محددة فى ريف بعض البلاد الفقيرة ، تسعى الى تحقيق ما وعد به مكنمارا من تركيز على « المحتاجين والمعوقين » ، وأيضا لتقديم المزيد من المعرفة والأفضل من الوسائل للتخطيط والتنظيم والإدارة فيما يتصل بمشاكل خاصة فى مناطق متكاملة تنموية لا مركزية ؟

٢ - ما مستقبل الأنشطة المتشابهة مع نظائرها فى هيئة الأمم المتخصصة وفى بعض المؤسسات المزدوجة لتطوير الأساليب المتكاملة اللامركزية ؟ ويتضمن ذلك الخطوط التربوية التى تشملها برامج تواجه الاحتياجات الأساسية وتطاعات الناس فى أنحاء البلاد ؟

٣ - أى دروس تستفاد من ارتباط البنك بمشروعات تنمية فى مناطق خاصة مثل مالاوى (للنجوى) والحبشة (واديو) ؟ ، وماذا يلزم لدماج أنشطة تربوية فى المشروعات تدعما لها ؟

٤ - أى تغييرات لزمّت فى مجال التنظيم والوسائل اللازمة وأساليب العمل والإدارة وتوفير الخبراء للتنمية والمتابعة والتقويم الخ فى مجال التخطيط من أجل التنمية والإدارة على الصعيدين القومى ودون القومى بحيث تشمل الجهود التعليمية فى البرامج التنموية والاقليمية الشاملة ؟

٥ - أى مساعدة يمكن أن يقدمها البنك وغيره من المؤسسات الأخرى لاحتداث التغيير المطلوب فى البلاد المضيفة ؟ وكيف نكون استجابة هذه البلاد لذلك ؟

٦ - أى حدود محتملة لتغيير التخطيط واسلوبه ومحتواه فى البلاد المضيفة ؟ وما مدى استعداد البنك وغيره من المؤسسات وما يوضع من وسائل الرصد وما يتبع ذلك من تغيير الكيان الداخلى ورفع كفاءة الادارة الجديدة وتطوير خطه المشروع وأساليب تحقيقه ، وخلق صور أخرى للتعاون مع الهيئات الأخرى . الخ ؟

من الطريف أنه عقب نشر ورقة قطاع التربية بالبنك نشرت ادارة التنمية الريفية بالبنك ورقة سياسة القطاع . وتميز الورقة دور التعليم الريفى لخدمه جماعه بعينها وبواجهة حاجات بعينها ، وبدافع عن التعليم الريفى ولزوم ادماجه مع أنشطة التنمية الأخرى . وقد اقتبست من دراسة نوصى بلا مرتزبه التخطيط والادارة بحيث تتفق الأنشطة التعليمية مع الحاجات المحلية ومطالب البيئه . ولما ناقشت نظم التنمية الريفية والتخطيط لها تعرضت الورقة للحاجة الماسة للتنسيق على الصعيد المحلى ، وتقدير مستلزمات البيئه عند « اختيار العناصر ووضع الخطة وتنفيذ برامج التنمية الريفية » . ثم تعرض « للحد الأدنى من الجرعة » والخطة الشاملة لبرامج التنمية الريفية ، وتقل من شأن المثالب المحتملة فى برامج التنمية الاقليمية الواردة فى التركيز المتناسق وتبديد الموارد والكفاءات فى المناطق المحدودة التى تفيد الجماعات البشرية المحدودة ، ثم تفسر الورقة معنى التنمية الريفية بعبارات محددة واضحة ، وهى :

تتجاوز الأهداف العملية للتنمية الريفية أى قطاع محدود فتشمل الانتاج وتبعا لذلك تشمل الدخول المرتفعة للجماعات والحد الأدنى لمطالب الخدمات ومطالب الطعام والمأوى والتعليم والصحة ، ولتحقيق هذه الأهداف لابد من وصول السلع والخدمات لفقراء الريف والمؤسسات والاستفادة الكاملة منها فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية .

على أن البرامج الريفية الواقعية للتنمية الواردة فى الورقة ركزت على الانتاج الزراعى ولم تنظر الى هذا الأفق العريض للتنمية الريفية، بل ان المشروعات المستحدثة التى تدعو الورقة اليها تختلف عن المشروعات الزراعية القديمة بأنها تحاول ان تجمع بين الخدمات المتنوعة التى تتصل بالانتاج والاستثمار فى الزراعة ، وتقدم المزيد من الرعاية لصغار الفلاحين . وقد سارت ادارة التنمية الريفية قدما ومتكاملة مع أنشطة التنمية الريفية ، ولكنها لا تحوى عناصر التنمية الزراعية الأخرى مثل العناصر الاجتماعية والخدمات الأساسية للفقراء وتطوير الاجهزة للمؤسسات المحلية وما لذلك من القدرة على استيعاب التنمية الريفية المتكاملة، وهذه أمثلة نادرة الحدوث فى المشروعات المستحدثة .

وتشكل هذه الملاحظات تقریظا لما ورد فى ورقة التنمية الريفية رغم مزاياها العديدة ، ولكن الورقة لم تقض على شعور القراء بخيبة الأمل اذ لم تحتو على مبادرات جريئة للتكامل التعليمى مع أنشطة التنمية الأخرى فى اطار تخطيط لا مركزى يتناول الحاجات الأساسية .

ولعل الورقة تبين ما تلاقيه بعض المؤسسات العالمية من عناء عند تقديم معونة التنمية المتكاملة ، ولا تذكر الورقتان شيئا عن مضمون السياسة والأنشطة الخاصة بادارة المشروع متعاونة مع غيرها من الوسائل ، وكان كل ادارة ورقة سياستها سفينة تمر فى بحر مظلم لا ترى فيه الأخرى ولا تحس لها وجودا .

حدود المعونة الخارجية

قد يجد كثير من القراء في الدول التي تنتفع بإسهام البنك أن ورقه العمل التي قدمها وليمز تتضمن اتجاهات واضحة مستقيمة للعمل يمكن للبنك أن يسلكها ، ولكن الحكومات المعنية قد لا تحبذها .

وإني لا أوافق وليمز على أن تقرير البنك يضعف فكرة اعتبار التعليم الأساسي الذي تقبله الدول الفقيرة ما دام « للتعليم الابتدائي الرسمي صورة موازية قائمة » ، ولكنني أجد ورقة البنك قاصرة عن إدراك ما في النظام التنائي من صراع . وهناك دول ذات نظم اجتماعية واقتصادية استغلالية غير متكافئة وذات دخول منخفضة ، ومنها تدعم القنوات المتوازية والتعليم الأساسي والابتدائي والرسمي بقاء الاستغلال وتزيد من حدته ، ومن الميسور وضع خطط متنوعة تفسح مجال الفرص في التعليم الأساسي العام في إطار قومي شامل (وإن لم يكن بالضرورة متجانسا أو مركزيا) . وعلى البنك الدولي وغيره من الأجهزة المتنوعة أن تحدد دورها لمعونة الدول المنتفعة لوضع البرامج ومتابعه تنفيذها ، وعلى هذه الدول أن تختار وتتخذ القرارات ، وأدنى ما تقوم به الأجهزة الخارجية أن لا تساعد على تجميد الأوضاع الثنائية والاجتماعية التي وجدت من قبل بلا روية .

كذلك ستلقى دعوة وليمز للحيلة من تفاؤل البنك بزيادة معونات التعليم الأساسي والابتدائي أذانا صاغية ، فهناك عقبات تعترض سبيل التوسع في التعليم الابتدائي الخاصة إذا ما تكامل مع مشروعات التنمية المحلية ، وما ذلك بسبب قصور الموارد المالية ، وإنما يعود إلى وجود أهداف أولويات متطورة ، دون أن تقف عند احتياجات الأغلبية أو الحواجز الرسمية والتخطيطية ، بل تدعو للتنمية الشاملة اللامركزية وهناك خطر من المعونة الخارجية للتعليم الابتدائي ، إذ قد تؤخر اختيار الدول العاجل لمشروعات التنمية التعليمية ، وتضعف الجهود التي ترمى إلى حشد الموارد الداخلية ، وتنمي أجهزة إدارية قد لا تحتملها الدولة على طول المدى . وقد تزعم الثنائية القائمة في المجتمع ، وليس معنى هذا مناهضة المعونة الخارجية ، وإنما معناه أن للمعونة الخارجية حدودا ينبغي وضعها .

وما سلف من قول لا يمس دعوة وليمز الرئيسية عن قرب حل مشكلة التعليم الأساسي في الدول الفقيرة ، ومن العسير أن نفهم دعوة وليمز هذه ، ويوافقني كثير من رجال السياسة والتخطيط في الدول الفقيرة على ما أقول ، وخاصة عندما يعبر البنك عن مؤازرته لآراء مثل مهارات التنمية التي تختار وفقا لحاجات ملحة معينة ، إذ أن أهداف التعليم الأساسي ومحتواه إنما تتضح وفقا « لحد أدنى من مستلزمات التعليم » ، مع تنوع في صورته يتفق في البلاد المختلفة مع جماهيره المستقلة وحجم الموارد . ولا بد أن وليمز يدرك ظاهرة تسمى إمكانيات الموارد وما تتطلب من تخطيط ومجهود جماعي لإدراك ما يمكن ما لا يمكن تحقيقه ، وهل تعكس دعوته إلى الحرية في التعليم نمطا غريبا فحسب ؟

وهناك ملاحظة أخيرة : إذا استعرنا تشبيها ورد في عبارة لوليمز عن حجيج يشقون طريقهم إلى قمة جبل الأولم ليعترفوا بخطاياهم ليحلبوا الخلاص لبنى وطنهم . نقول إن هذا التشبيه الخلاب يركز كثيرا على المعونة الخارجية لتطوير التعليم في البلاد الفقيرة وإن لم يكن ذلك هدفا لوليمز .

ترجمة

أ . د . محمود حامد شوكت

أستاذ وعميد كلية الآداب، بجامعة المنيا

● هل نتطيع الى الاماني الكبار

أم نسعى وراء وهم كاذب

كان تأليف الكتب بمثابة خطوة واسعة الى الامام بعد اختراع الكتابة ، وبعد أن انجز النساخ انجازهم في نهاية العصور الوسطى ، عندما ازداد كثيرا عدد المخطوطات المتداولة .

وربما كانت الكتب فانية بطبيعتها الى حد ما ، وقد يقلل ذلك من شأن ما تضمه صفحاتها ، ولكنها حثت الخطى وسارت قدما ، وصارت الكتب في متناول الناس بأسعار أدنى ، واتسع انتشارها فلم تعد له حدود أو حدود ، وهكذا صارت المعرفة غير قابلة للتدمير . وهيات الكتب مجالا لأفضل الوسائل لفك رموز الرسائل ، وتمكن التلاميذ من مختلف الطبقات من الالتحاق بالمدارس ، واستعمال الكتب المدرسية ، وبعثت روح المنافسة وزكيتها ، وهكذا تطلع الجميع الى ما للكلمة المطبوعة من شأن ، وصارت الكلمة سلاحا ماضيا دفع الناس لادراك حقوقهم والدود عنها .



الكاتب ● مارك سوريانو

(فرنسا)

استاذ الادب الفرنسي الحديث بجامعة باريس ، ورئيس قسم مناهج البحث في العلوم الاجتماعية في المدرسة التطبيقية للدراسات العليا للعلوم الاجتماعية ، وقد تخصص في الأبحاث المشتركة في الدراسات الانسانية على أساس أنماط الادب المتخصصة ، والتدريس بالاستعانة بوسائل سمعية وبصرية ، وتعليم القراءة ، وصاحب كتاب « حكايات برو ، ثقافة رفيعة وتقاليد شعبية » ، و « دليل الشباب في الأدب » .

وقد تحقق بعض هذا الأمر بالفعل ، وأول من تأثر بذلك جماعات الفنانين والمفكرين ، وكل من انضوى تحت لواء « رجال الفكر » ، ودفعت الكلمة الجماهير الى عدم تقبل المعتقدات السائدة على علاقتها ، والى التعبير الواضح عن خوالجها لمصلحة السواد الأعظم من الناس ، والهدف هو مزيد العالمية ومزيد من الموضوعية .

وفيما يتصل بالجمهور خلقت الكتب موقفا جديدا لم يكن من قبل حين كانت أداة الاتصال مقصورة على الكلمة الشفوية . أما المعرفة المسجلة ، التي تضمها دفئا كتاب ، فيمكن الرجوع اليها كل حين ، بدون الحاجة الى الالتجاء الى اعادة التجربة أو الذاكرة ، وبذلك وفرت الكتب الكثير من الوقت ، وفتحت مصاريع المجالات الواسعة للمعرفة البشرية قديمها وحديثها ، وصارت آفاقها مجالا للتأمل والبحث .

وكذلك تمكن القارئ من اختيار سرعته في القراءة ليتمثل ما يقابل من آراء ، وليقف عندها دون أن تذهله الكلمة المسموعة التي تحمل السامع على أجنحتها .

وتمكن القارئ الفصيح من تذوق أساليب « التقمص » رغم الحدود التطبيقية ، ليلبغ من الفطنة والجرأة ما بلغ المبتكر الاصلى في ارهاصات وحيه .

ومن الميسور ضرب أمثلة عدة من التاريخ لاثبات هذا التحليل النظرى ، ومن ذلك روائع حديثة لكتاب مثل لوسيان فيفر ، واتش . جى . مارتن « عن انتشار الطباعة » ، ومانويل ايراو لادورى عن الثقافة في مجتمع الفلاحين .

ولولا الطباعة لظل المذهب البروتستانتى هرطقة كغيره من المذاهب العديدة ، وشكرا للكتاب وما أتاح من فرص التأمل الخاص بفكر لوثر وكلفن عن الرحمة والقضاء والقدر ، وسرعان ما انتشرت آراؤهما كانتشار النار فى الهشيم ، وصارت مدار كل ألوان الاستقلال الفكرى والاقتصادى والسياسى والاجتماعى .

وما بين القرنين ١٧ و ١٨ خلقت الكلمة المطبوعة وعاء كبيرا من العلماء المتخصصين فى النقد الفكرى ، سواء فى ذلك التقليديون وأنصار الوحدة العضوية على حد تعبير أنطونيو جرامسكى (١) ، وكان هؤلاء القوم من الموظفين ، الا أنهم

(١) أنطونيو جرامسكى : رجال الفكر ، مختارات من تعليقات أنطونيو جرامسكى فى سجنه .

لندن لورنس وويشارت ١٩٧١ .

أذاعوا آراء جديدة في إنجازاتهم الأدبية والعلمية ، قاصدين أو غير قاصدين ، وأسهموا في رفع وعي الجماهير بصورة ما . وظهرت في أوروبا الغربية حركة تنادي بحقوق الإنسان والديمقراطية ، وما نشر منذ القرن ١٨ وذاع في بداية القرن ١٩ قد ارتبط بانتشار التعليم ، والقدرة على القراءة والكتابة .

وتجلى الإيمان بالكلمة المطبوعة بالمزيد من القراءة في كتب الأطفال ، وفي القرن التاسع عشر انتشر أدب الأطفال في معظم دول غرب أوروبا ، وسرعان ما برزت فكرة ترى أن الكبار لا يمثلون المعرفة ، ومن الأجدى الكتابة للأطفال فهم أكثر طواعية .

وامتزج الاهتمام بالمثل العليا والاهتمام بالتأثير الفعال ، وتجلى ذلك عند كل من اهتم بكتب الأطفال من الناشرين ، مثل هتزل وهاشيت ، والكتاب مثل كولودي ودي أميسيس وصوفي روستر بشين (الكونيتسة دي سيجور) وهكتور مالو وجول فيرن وسنما لجيرلوف . ومن ثانيا كتاباتهم تجلى اهتمامهم بتجويد مثاليات ، واختيار قصص يسنهي الأبناء والأبناء على السواء ، ويزخر بالمعرفة ويتشبع بالامتناع ، ويزكي روح الوطنية ومحبة التراث وتقديس الحقوق والواجبات .

وسرعان ما خابت الآمال في توقع الخلاص بطريق الكلمة والتعليم ، ولئن كان التعليم قد تقدم واحتلت الكتب مكانة مرموقة ، لم يطرأ تقدم ما للاعتراف بحقوق الإنسان ، ونغير الاتجاه فجأة حين ظهرت أدوات تعبير واتصال أخرى مثل الأجهزة السمعية والبصرية التي قدمت المعرفة بتكاليف أدنى ، وفيما يبدو دفعت الجماهير إلى موقف سلبي ، بل اصطدمت بالكلمة المطبوعة ، مما أدى إلى تدهور في القدرة على القراءة والكتابة .

وهكذا نشأ في عالم ما بعد الحرب العالمية الثانية موقف مناقض ، وتسبب القوانين بضغط من طبقة العمان لتجذب طبقات متزايدة من السكان إلى حزب التعليم ، ولكن الانفجار التعليمي الناشئ لم يحدث تقدما واسعا في مجال القراءة ، أو حقوق الإنسان .

وعم الشعور بخيبة الأمل المؤسسات الدولية كذلك واليونسكو بصفة خاصة ، وبها نخبة من المفكرين ذوي القصد الحسن ، اختصت التعليم ووسائل الاتصال والكتب باهتمام كبير ، ولكنهم كالحالمين الذين مازالوا يحملون أعباء مثاليات ثورتى ١٧٩٣ و ١٨٤٨ ، إذ يؤمنون بأن التشريع الصالح وبخاصة في ميدان التعليم الجيد قادر على تغيير الطبيعة البشرية .

ويتخذ هذا الوهم صورة مناقضة في ميدان أدب الأطفال ، وفي غرب أوروبا انحصر إنتاج كتب الأطفال لدى عدد محدود من الناشرين ، ويهيمن على هذه الخدمة من القرن التاسع عشر إلى اليوم قانون السعى وراء أقصى الأرباح ، ولا تشكل اهتمامات الأطفال إلا عنصرا واحدا فحسب ، يحسب حسابه عند البحث ، والأساس قائم على استغلال الأذواق السائدة ، ونتج عن ذلك طوفان من إنتاج نمطى يرمى إلى التسلية ، خال من القيمة العلمية الكبيرة ، بل أن قيمته موضع تساؤل ، ومقابل ذلك في السوق شركات صغرى تسعى وراء الآراء التربوية أو السياسية أو الدينية السامية ، وإنتاجها طريف ، ومستواها رفيع بعامة ، على

أن استهواءها للقراء محدود لما تحتاج اليه من جهود . وفي هذا المجال وفي غيره تقضى العملة الرديئة على العملة الصالحة . وينتشر القصص القائم على الاثارة ، فيدفع الجمهور الى المزيد من السلبية ، ويدفعه الى الوسائل السمعية والبصرية التي تشبع على الفور ، بدلا من منعة القراءة التي تحتاج الى تدريب طويل . كذلك ظهرت قوالب أخرى للتعبير ، بصفها نصوص ونصفيها الآخر من الصور ، من قصص مسلسل هزلي ومسلسل مصور ، ونتيجة لهذا التطور الذي نشهده تحول معنى الكتاب الذي يستمر قرونا الى الصورة التي اتخذها لدى الملايين من الأطفال والشباب ، سلاسل من الصور المتصلة ، كما هي الحال في دور السينما، يظهر النص فيها كالفقاعات ، لتعبر عن جزء من الرسالة فحسب .

فماذا تبقى اذن من تطلعات أجيال اسلافنا وآبائنا من الكتب والمطالعة ؟ وماذا نتوقع من الجهود الجبارة التي يبذلها بعض الأفراد أو بعض المؤسسات الدولية أو القومية ، مثل هيئة الكتاب الدولي للشباب (ايبى) ، والمكتبة الدولية في ميونيخ ، ولييج ، وكلابارت ، لجمع اواء الناشرين والمؤلفين والرسامين والمدرسين والآباء الخ ، للنهوض بأدب الاطفال والدود عن حياضه ؟ هل هؤلاء القوم على درجة من السذاجة ، أم هدف للناقلين ؟

وقد تساعدنا دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية على وضع حد لهذه الحيرة ، فالكتاب في المقام الأول نص يمكن تفسيره بطريق علوم اللغة ، علم اللغويات وعلم الدلالات وعلم المعاني ، ومن الميسور نسبة النص الى مجاله التاريخي ، لا تاريخ الفكر فحسب ، بل تاريخ المجتمع ، والكتاب في النهاية اثر فني يخاطب عقولنا ، وينفذ الى أغوارنا النفسية التي يسعى أطباء التحليل النفسي الى سبر أغوارها ، فالهدف هو النص ومجالاته ، ولا ينبغي أن ننصرف عن قلب المشكلة الى متاهات التعميم ، وتجنب مزالقه أو اثر الاتجاه الواحد ، مع التركيز على قضية واحدة ، فهل من المستساغ في الربع الأخير من القرن الحالي أن نتطلع الى كتب أو سلاسل من كتب تغرس القيم الانسانية في نفوس الأطفال ؟

وهل توجد مثل هذه الكتب ، أم لابد من تأليفها ؟ وهل توجد الى سن معينة أو الى جماعة معينة أو الى جماعات ؟ وهل تهدف الى تحقيق كل هدف ممكن ، وتنفق مع كل ثقافة ممكنة ، وكل مستوى مختلف ومتغير في كل الدول ، أم تتعدد لتقابل احتياجات كل مطلب خاص ؟ وكيف توزع ، هل توزع عن طريق هيئة خاصة ، أم قومية ؟ أم دولية ؟

هذه تساؤلات عامة ، وما هي بالغامضة ، ولا هي باللفو في القول . ربما لم يوجد بعد نمط ما ننشد من كتاب ، ولكنه وجد من قبل ، ففي زمان ما ، وبلاد ما ، نشأت كتب وثيقة الصلة باحتياجات الطفولة فأمتعتهم وبصرتهم بحقوقهم وحقوق الآخرين ، ولعل مجموعة « كور » لمؤلفها دي أميسيس مثلا قد تقادم عليها العهد، ولكنها المحب عام ١٨٨٦ الى الفكر الاشتراكي وتعاطفت معه ، ولا يزال قصصه « هلمري فن » لمارك توين تسمى للتخلص من قيود النمط القومي وتعصب الجنس في التفكير . أن نمط ما ندعو اليه من كتب قد وجد من قبل ، وما علينا إلا أن نبحث عن ملائسات ظهورها وما الى ذلك ليحدث ما ينبغي لها من اثر ، مادام المجال التاريخي قد اختلف تماما عن ذي قبل .

أضواء تلقيها العلوم الاجتماعية على القضية

قبل أن نواصل حديثنا علينا أن نحدد معنى « كتاب الأطفال » بدقة ، وفي ذلك نستمد المعرفة من علم الدلالات لاستبعاد تعريفات مغلقة .

ان كتاب الأطفال رسالة ، وصلة تاريخية بين البالغين في مجتمع ما ، والأطفال المستقبليين له ، المجتمع ، والأطفال لم يتمثلوا بعد ذلك القدر من المعرفة وتجارب الحياة ونضجها العاطفي ، وكلها علامات على بلوغ الرشد .

ولتتم الصلة ، ينبغي اشتراك المرسل والمرسل اليه في شفرة واحدة تصل الشفرة بمجالها التاريخي ، لذا يستحيل تماما التغاضي عن المواقف الحقيقية التي تؤثر في المتحدث بل في السامع أيضا ، ويجنبها مثل هذا التحليل مغبة الظن بأن المشكلة من ابتكارنا ، والواقع أن البالغ يحاول ارساء الصلة بينه وبين أطفال مجتمعه ، في زمن سابق لاختراع الطباعة والكتابة ، ليتمكنوا من فهم الواجبات والحقوق ، وقبل أن تتخذ الرسالة الصورة التي نعهد لها اليوم قد سلكت مسالك مختلفة في الاتصال ، منها الرواية الشعبية والرقص والالعاب مثلا . وعند صياغة رسالة جديدة يسعى الكتاب الذي يرمى الى تحقيق هدفه الى الحركة في زمانه ومكانه بلا ضير ، اذ انه موجه الى أطفال يعيشون في زمان ومكان ما ، بل من المفيد أن تمتد جذوره في تراث بحيث تمتاز كل رسالة جديدة في مجال مألوف .

ومثل هذه النظرة للامور نضع جانبا الفكرة المتوهمة للكتاب الواحد ، الذي يصلح لكل بلد في كل وقت ، ولئن كان تكوين أجسامنا واحدا ، والانسان نمطا - على حد قول سارتر - الا أننا نتطور منذ الميلاد وفقا لتاريخ حياتنا الفردى والقومى ، وما أشبه كل فرد منا بغيره من بنى الانسان ، ولكنه سرعان ما يصير فردا لا يشبه غيره ، وينتمى لجماعة قل حجمها أو كبر ، وله احتياجاته الخاصة . ولا بد من صراع آخر لتسود الحكمة والادراك السليم في أرجاء هذا العالم .

ويجب أن لا نتنكب طريفتنا بسبب قضية « الروائع » ، التي تخاطب جمهورها ، فمثل هذه الآثار الرائعة قد ضربت بجذورها في تربتها المحلية ، كما في أعمال بينوتشيو وتراث فلورنسه الشعبى ، وهى خاصة تشوق القارئ الصغير الى البحث في أصولها ، أو العثور على جذور أخرى لها .

واذا لجأنا الى علوم اللغة نستنتج أمرا آخر ، اذ ينبغي أن ينبثق الكتاب الذى نتطلع اليه من البيئة التعليمية التى يألها الطفل ويستقر في ربوعها ، وان خير الكتب لا ينشأ في بيئة مصطنعة ، فلا قائد بغير جنود ، ولا يضعه علماء التربية النظريون وخبراء كل الفضايا ، وانما يضعه المعلمون والباحثون العمليون والفنانون في كل بلد ، فهم العليمون بتراث بلادهم ، الخبيرون بالوسائل الملائمة للتأثير الفنى فيما يمارسون .

ويوجه علم الدلالات اهتمامنا الى البعد الزمنى للعمل الفنى ، ويحول التاريخ والاجتماع بيننا وبين الاستغراف في بحر من الآمال العريضة ، أو اليأس الذى لا مبرر ، بل بحثا على التحليل الدقيق للمجال التاريخي ، على أن لا نستخف بالكلمة المطبوعة . أو نهول من شأنها . وهل تستطيع الكلمة أن تكون في خدمة حقوق الانسان مادام الزمام الحقيقي في أيدي طبقات خاصة قد يصيبها الضرر اذا نال الآخرون حقوقهم ؟

ولنتجنب ضرب أمثلة حديثة تزيد جدوة النقاش اشتعالا بلا جدوى، ولنتخذ مثلا من فرنسا في النصف الأول من القرن ١٩ ، حين بدت حاجة ملحة للثقافة ، دفعتها مظاهر الاقتصاد الحر ، وجعلت الطبقة البورجوازية من تعلم القراءة والكتابة وسيلة للدعاية السياسية لسببين : أولهما : ان الصناعة قد بدأت تسخر آلات بالغة التعقيد ، وكانت غالية الثمن ، ولتغطى تكاليفها لزم تشغيل مهرة العمال لإدارتها . والسبب الثانى أنها شجعت التعليم بالمدارس ليكون وسيلة طيبة لتدعيم مثلها . وأدرك انبورجوازيون أن ثقافة ليس لها إطار سياسى ، ويمكن توجيهها ، تتحول الى وسيلة لمنع الثورات التلقائية لأنصار العهد السالف، وأن هذا منقذ لها من محاولة تبرير مذاهبها الاقتصادية والسياسية . وكان نتيجة هذا المضمون قانون فالو عام ١٨٤٩ الذى تبنى فكرة جيزو الليبرالية ومطالب الديمقراطيين والاشتراكيين التعليمية فى ظل ازدواج فى السلطة ، من سلطة العريف (المدنية) وسلطة الأسقف (الدينية) .

وما زال هذا الوضع قائما الى اليوم ، فالتعليم المدرسى وانتقال الثقافة يسيران جنبا الى جنب مع نفل الثقافة بوسائل الاعلام الجماهيرية المصاحبة ، وقد تتجه السلطات غير الديمقراطية لتسخير وسائل الاتصال السمعية والبصرية بحيث لا تقدم مادة ذات اثر ، دون تدعيم الوعى السياسى الناقد ، مع أفراغ المشاكل من لونها السياسى ، والتنكر للعلوم الاجتماعية التى لا ترمى الى تشجيع سلبية الجمهور ، واما تسعى للابقاء على الحال فلا تتحدث عنه الجماهير .

لذا فمن المستحيل دراسة تأثير الكتب بمعزل عن المجال التاريخى الذى ينبثق منه ويبرز فيه ، من عادات للقراءة ، وكيان خاص لدور النشر والمكتبات ، وتشريع تعليمى ، ونسبة حضور مدرسية ، وطبيعة العلاقات فى مجال الانتاج ، وعلاقة ذلك بالدولة ، الخ .

ولذا لا ينبغى الاعتماد على الكتب ولا على القدرة على القراءة والكتابة ، لخلق وعى لدى الناس بحقوقهم ، بله التصميم على الدفاع عنه . والدرس المستفاد من التاريخ يدل على أن كل حق من الحقوق انما هو ثمرة لبذرة نشيطة للمساومة بين الأحزاب المعينة . ومن السذاجة والتكاسل أن نعتقد أن القوة ستخضع للحق ، وتحقق حقوق الفرد اذا دعمتها قوة تساندها ، لذا لا ينبغى اعتبار الكتاب تسلا تدريجيا ، وانما الكتاب صراع تتعلم فيه القوى المعنوية كيف تتحول الى قوى جسدية . ومن التاريخ نعلم أن صور هذا الصراع لا يمكن التنبؤ بها سلفا .

ولا جدوى من الدعوة المتخاذلة عن «اختلاف البيانات الاجتماعية الحضارية»، وعندما نتحدث عن المشاكل العملية الخاصة بنشر وتوزيع المؤلفات الخاصة بالحريات علينا أن نأخذ بتصنيف أكثر دقة وسهولة عند التطبيق . وما يلى تصنيف عام جدا ، اتبعته فى أبحاثى ، وأميز فيه بين :

١ - الدول الاشتراكية : وتتمتع بمستوى رفيع من القدرة على الكتابة والقراءة ، وتعنى عناية بالغة بالتعليم والمكتبات ، ولا ينبغى أن يصرف هذا النجاح أبصارنا عما يوجد من توتر فيها ، ويتبنى بعضها سياسة ثقافية تنبع من السلطة ولا تدع المجال للحرية الكاملة للرأى فى الوقت الحاضر .

٢ - **الدول الليبرالية :** وأساسها اقتصادى فى المقام الأول ، وتبلغ غايتها فى التركيز على الصناعة والإنتاج بالجملة كما ذكر من قبل ، ومن ميزاتها الأخرى عدم رسم سياسة عامة للثقافة . وقد تتقدم وسائل الإعلام السمعية والبصرية على حساب الكتب ، التى تنشر ثقافة نمطية ، وتتسع فيها الهوة بين الفنان الصادق وبين الجمهور ، وبها أزمة قراءة ، وبها عدد ممن لا يقرأون ، وعدد من ضعاف القارئ ، والقارئون أى شيء ، وقد أخذ عدد هؤلاء يزداد زيادة مخيفة .

٣ - **بلاد تهزأ مؤسساتها بإعلان العالمى لحقوق الإنسان ،** ومن العبث أن تشجع هذه الدول نشر الكتب التى تبصر الناس بحقوقها ، ومن العبث كذلك أن نقرن هذه الحكومات التى ستنتهز عاجلا أو آجلا بمن يعاون اليوم من ويلاتها ، وسوف يصبحون ذات يوم تربة صالحة كاملة الوعى بحقوق الإنسان .

٤ - **الدول النامية :** وتطلق هذه العبارة الشائعة على الدول التى عاشت طويلا فى ظل الاستعمار الأجنبى ، وبالت استقلالها من عهد قريب ، وقد اعتبرت مخزنا للمواد الخام لعهد طويل ، وتواجه اليوم حاجة الى التغلب على تخلفها الاقتصادى ، مما يؤدى الى احتمال انخفاض ميزانياتها التعليمية ، وضعف نشاطها لمحو الأمية .

ورغم ذلك فقد صعب السيطرة الأجنبية المتحكمة بقاء معجز لثقافتها وتقاليدها ، مما أخذ فى الاندثار فى البلاد الصناعية . ولعل هذا من حسن طالعها ، لا لأن محتويات تراثها ثمين ، وإنما لأنها وطدت الصلة بين الفنان وجمهوره ، ويعتمد نفاذ فكرة حقوق الإنسان على النشاط الفكرى لنمط فنى معين ، ولكنه اليوم فن تجارى نمطى لتسلية فقط . ومن المتناقضات أن نجد بلادا لم تنته بعد من قضية محو الأمية فيها ، وبها جيوب مقاومة لمعلومات خاطئة منتشرة فى أماكن أخرى . أما عدم وجود أى رغبة فى القراءة فقد يشكل سباجا واقيا من الأدب غير الملائم . وهذا رأى مناقض وإنما يؤيده أنصاره من المربين وقد نتج عن انتشار القصص الخرافية الفاسدة فى المجتمع الراقى المعاصر إجان جاك روسو أن نصح روسو أميله بأن لا يقرأ قبل بلوغ سن ١٥ سنة ماعدا قصة روبنسون كروزو ، إذا لم يعتبرها كتابا ، بل لعبة من الألعاب ، ونظاما للحياة يدور كتروس الآلة ، يمكن الطفل والرجل من ادراك قوته ومواجهة دنيا الواقع .

ولئن صدق هذا القول من الناحية النظرية فانه لا يصمد على المدى الطويل ، ولعله من الخير أن لا نعلم شيئا ، ولكن المأمن بالشئ الصالح قد يزيد عن الحدود ، وعلى الأطفال الذين يريدون فهم عالم اليوم أن يهجروا نوعا معينا من المعرفة ليفسحوا المجال للمعلومات التى تنمى قدرتهم على النقد والابتكار الذى يحتاجون اليه ليفهموا عالمهم الذى يعيشون فيه ويتناولوه بالتطوير .

والنظرة للمشكلة فى إطار تاريخها تجعل الحقوق والواجبات أمرا ممكنا مفيدا مع أقل تعميم ، ليتمثل الأطفال والراشدون . ومن اللازم أن تعرفها الدساتير القومية والهيئات العلمية مثل هيئة الأمم ، حين تتحول الى نصوص تقتبس عند مناهضة الاستبدال ، ولا يعنى هذا أن نعتبرها معطيات ميتافيزيقية أو مطالب لا صلة لها بتاريخ البلاد المختلفة التى تقتصر المسئوليات فيها على نخبة مختارة أو على موظفين دوليين فقدوا صلتهم بجذور قومياتهم .

ويبين لنا التاريخ ما بين الحضارة بعامة والحضارات بخاصة من صلة . أن مطلب حقوق الانسان يشكل خبطا في كل ثقافة ، قومية أو اقليمية أو محلية . ولا يمكن تقديم هذه الحقوق من خارجها دون سند من التاريخ ، فهذا خطأ تربوي تطبيقي ، وانما نصبح عنصرا من عناصر الوعي العام ينفذ لو بعدم بها كل البلاد لتقابل احتياجات داخلية حضارية خاصة بها ، وينطبق هذا القول على التعليم الموجه ونقله الى تعليم يقوم على المساهمة والقدرة الذاتية على الاجتذاب .

وتسمح أحدث تطورات مجالات علم النفس والتحليل النفسي بتحليل للمشكلة مختلف تماما ، ومن الخطأ الجسيم أن ننسب للكتب قدرة فريدة على نشر الدعوة لحقوق الانسان .

وينبغي أن ينصب أول اهتمام لنا على عملية المطالعة ، فالقدرة على القراءة لا تعني لبعض الناس كيف نتعلم القراءة ، وقد دلت أبحاث ميلاريه على أن لهذه القدرة درجات ، وأن التدرج يحتاج الى ممارسة طويلة ، ولا تعني القدرة على المطالعة القدرة على تمييز حروف الهجاء ، أو مقاطع الكلام ، أو التمكن من القراءة الصامتة ، أو مجرد الانتقال من معنى الى آخر ، بالتقاط الكلمات الأساسية والتنبؤ الخلاق السريع ، أي مجرد المطالعة السريعة وتمثل المادة المقروءة ، وانما هي القدرة أولا وقبل كل شيء على تغيير السرعة والوقوف من المادة المقروءة موقفا ناقدا .

وينسبنا اعتمادنا الزائد على الكتب والقدرة على القراءة والكتابة في المجال التاريخي أن نظامنا التعليمي يفرز أعدادا هائلة ممن لا يحسنون المطالعة ، أو يعجزون عن أدائها ، لقصور في طرق التدريس ، والقدرة الدائبة على النقد ، ومعامل الارتداد الى الأمية ، الذي يسميه ألبرت ميستر « النكوص » ، ولا تبدو هذه المظاهر في البلاد النامية والبلاد المتخلفة في اقتصاها ، حيث الصراع بين اللغة القومية الرسمية اللازمة للتدرج الوظيفي ، بل انها ظاهرة عامة جدا ، وانا لنعلم الى حد ما كيف نعلم القدره على القراءة ، ولكننا لا نبصر كثيرا بما تعطيه القراءة من متعة ، وثلاث من يقضون بالمدراس عشر سنين ليتعلموا كيف يقرأون يمضون بقية العمر وهم يتناسون .

وما لم تتكون عادة القراءة بحيث تتكامل في شخصية القارئ لا ينبغي الاعتماد عليها لتكون وسيلة لنشر الوعي بحقوق الانسان ، فهذا أمر يتطلب موقفا ايجابيا لا سلبيا لدى من يعينهم الأمر ، سواء من الاطفال أو من أشباه المتعلمين ، والاعتماد على الكتب وحدها في هذا الاطار من موقف السلطة لا طائل ورائه ، إذ لا استفاد من الأفكار بجذورها مهما يكن بها من رغبة جياشة تدعو لاكتساب حقوق الانسان ، وما أشبه الأمر بحمل ثقل يرفع بلا رافعة .

وهناك ادعاء خاطيء يؤدي الى الاعتماد غير اللازم على الكتاب ، بحيث لا تقتصر الدعوة لحقوق الانسان على من تقدم بهم العمر للتعلم والقراءة ، والبالغين من الأميين ، ومن يستطيعون فك رموز الشفرة ، والشرح القائم على التفكير والتدبير .

ويخبرنا علم النفس المعاصر والتحليل النفسي بأن مختارات الفرد الرئيسية ، وموقفه من الجنس الآخر ، وصور سلوكه تجاه الجنس ، وحب المخالفة بصورة

عامة ، تتحدد قبل بلوغ الخامسة أو السادسة من العمر أو قبل ذلك أثناء هيمنة حاسة الذوق .

واحتراما للكلمة المطبوعة ، وهي إحدى وسائل الاتصال التاريخية القديمة ، تفسح المجال لأمراض المدينة الكبرى ، كالتعصب للجنس والعداوة للمرأة ، لتستقر قبل أن ترصد في الكتب ، ثم نتدبر أمرها (١) ، فهذا أيسر من علاجها .

وموجز القول ان الكتب تظل من الوسائل الفعالة لتنمية الوعي ، ولكن الفائدة متاحة أمام من ينتمى لاحدى الجماعات التى استفادت من الثقافة المكتوبة منذ عهد بعيد ، ولدى من يهيئون من المهدي بالمهارات اللغوية والثقافية التى تذلل لهم سبل القراءة . وفى مثل هذه الظروف توجد مطالعة تتطلب مجهودا كبيرا أثناء التعليم والممارسة المنتظمة ، وقد يبدو المجهود موحها أكثر من اللازم ، خارجا عن نطاق وعى الفرد ، واذا تبني الفرد قضية حقوق الانسان ينبغي النظر اليه على حقيقته كنقطة التقاء بين حاجاته الذاتية وثقافية ، لذا ينبغي الارتفاع بقضية حقوق الانسان فى اقرب وقت ، على المستوى العقلاى ، مع الاستفادة من كل وسائل التعبير وأدوات الاتصال الميسورة ، ونخاطب الخيال والرغبة لدى الطفل والبالغ الى أقصى حد . ولا يوجه هذا الى من بلغوا سن القراءة فحسب ، بل الى من لم يتعلموا القراءة بعد ، عن طريق الكتب والألعاب والرقص والموسيقى والرسم والنحت الخ ، ولا نهمل ما للمؤسسات الدولية - مثل ايبى وفروعها الدولية ، واليونسكو وهيئة الأمم - من شأن ، وانما ينبغي أنجاز ذلك مع العناية والحرص كاعتماد بالموافقة التى تضيف طريقا لنشاط الفرد فى بيئته ، وفى جميع الاحوال يلزم خلق عمل من لا شيء ، ولا بد من التكيف فى موقف معين ، ولا بد من تراث ، ولا بد من إعادة النظر فى تراث موجود ، أو الى إعادة اكتشاف تراث خفى .

تضمين حقوق الانسان فى كتب الاطفال بعض المقترحات

وقد يعترض بعض الناس قائلين بأن ما ادعو اليه نظرى فحسب ، فلنتجه ميدان التطبيق العملى فى مجالنا الأثير ، مجال أدب الطفولة . ولنفرض أن هذه القضية قد أثارتها سلطة داخلية أو خارجية تخاطبنا صراحة أو ضمنا بهذه العبارات « لقد سئنا التسلية فحسب » ، وقد آن الأوان لكتابة كتاب ، أو بداية نشاط فنى ، يمنحنا ما يتجاوز المتعة ، ويخلق وعيا لدى الطفل يبصره بحقوقه وواجباته ، ويأخذ المواقف الثقافية المتنوعة فى شتى البلاد بعين الاعتبار .

ويتضمن رد الفعل لهذه القضية بعض الايضاحات الاولى ، وما نسميه مرحلة الطفولة ، ويمتد من الميلاد الى المراهقة ، فى حلقات تتوالى أثناء مرحلة الطفولة . ولكل حلقة اهتمامات خاصة يمكن تصنيفها وفقا لما يلى : (١) الدوافع ومظاهر النضج والاستلهايات الجديدة والنكوص المؤقت والدائم بادراك أو بدون ادراك ، مما يشكل التوازن طول الحياة . (ب) ما ينتظره البالغون فى المجتمع ممثلا فى النظم التعليمية التى تنشطها الجماعات المسيطرة والمجالات الثقافية والاجتماعية الخاصة . (ج) البيانات الموضوعية (مثل كيان الأسرة والمؤسسات

(١) انظر : بى بتهيم ، نائدة السحر .

التعليمية والمطالب الاجتماعية التى تحدد السلوك « العادى » والمثالى ، وكل ما يعبر عنه فرويد فى مؤلفه « هانز الصغير » عن مصير كل طفل) .

وقد قضى هذا التفسير الانثروبولوجى بالتدريج على مفهوم كلمة العمر . وتعلمنا بالتدريج كيف نميز بين (أ) العمر طبقا للسنوات ، الذى أخذ وحده فى الاعتبار مدة طويلة ، ولا نعتبره اليوم مهما الا لأهداف سكانية ديموغرافية ، (ب) والعمر العقلى ، وفيه خلاف كبير ، ولكنه مقرر الى حد ما مادامت الاختبارات المستعملة ترمى الى تحقيق المستوى العادى للمعرفة والمهارات الخاصة بسن معينة ، (ج) والعمر العاطفى القائم على اكتشافات التحليل النفسى ، وتحدد كل حضارة وفقا للطريقة التى يطور بها الطفل دوافعه واستجابته لنقد الجماعة ويؤدى دوره الجنسى ، (د) عمر التجارب ، ويعرف وفقا للاستجابة للذة والقدرة على ممارسة الألعاب ومدى الاستغراق فيها ، والألعاب المختلفة التى تكشف عن قدرة على التكيف والرفض ، واتخاذ موقف فى الحياة .

وتتداخل هذه المراحل فى حياة كل فرد بصور شتى ، ففى وقت واحد قد ينتمى الفرد الى جماعات مختلفة ، ومع هذا توجد تعريفات عملية للجماعات فى الأعمال المختلفة ، ولئن كانت غير دقيقة الا أنها متبعة فى الكتب ، وهذا ما يعنينا : **من الميلاد الى سن ٣ سنوات :** واثناءها يدرك الطفل الصورة العامة لجسمه (مرحلة الرؤية فى المرأة) ، ويتطور مرحلة هامة من مراحل حياته الثقافية حين يتعلم لغته القومية وكيف يستعملها وكيف يحبها ، ويتكيف بصورة سليمة يطلق عليها ونيكوت أسم الذات ، ويجد مكانه فى عالم محبة ، ويفسح المجال لتمثل عادات تهيئه للقراءة ، وتفتح شهيته للثقافة .

من سن ٣ الى ٥ أو ٦ سنوات : وهى مرحلة دقيقة كذلك ، مرحلة عقدة أوديب ، حين يميز الطفل فيها جنسه ، وفى العالم الغربى على الأقل يزعجه فيها الكبار ، ويهوى الحيوانات ، ويهوى الأقاصيص الشعبية ، وبطلها الطفل الصغير الذى يعانى حتى يجد له مكانا تحت الشمس بالتحايل وحسن الخلق ، كما يهوى الموضوعات السياسية التى تصور مواقف الناس وأحلامهم عبر القرون والأحقاب ، ويفسرها الطفل تفسيراً ذاتياً .

من سن ٦ الى ١١ أو ١٢ سنة : واثناء ذلك تقوى الغريزة الجنسية بما يصحبها من رفض وكبت ، وتعتبر فترة الكمون ، اثنائها يستمد الاهتمام بالحيوانات والأقاصيص الشعبية والبحث عن المثل والنماذج .

من سن ١٠ الى ١٣ سنة : وتمثل فى المناطق المتعدلة مرحلة ما قبل البلوغ وتتجلى فيها الفوارق بين الجنسين ، وتظهر أنماط مختلفة كما لا كيفا ، اذ تغيرت الحال بعد الحرب العالمية الثانية ورفضت القارئات صورة المرأة فى الكتب التقليدية .

من سن ١٣ سنة وما بعدها : فترة المراهقة ، وتمتاز بالنضج العاطفى والجنسى ، والمشاكل المتصلة بمجتمع البالغين (من اختيار مهنة المستقبل ، والمذهب السياسى ، الخ) .

واذا تناولنا مجموعتى العمر الأولى والثانية ، وفيهما ايثار الذات ، لحاجة

الطفل الى وعى جسده وشخصيته ، ترى كيف نقدم الطفل الى عالم الرموز .
ليستطيع ذات يوم أن يعى فكرة حقوقه وواجباته ؟

وفي هذه المرحلة يرى هنري فالون (١) أن أشد ما يخيف الطفل هو حاجته
للأمن ، يثيرها الشر ويهدئها العطف والخير . وقد يبدو الخوف في صورة العمالة
والأقزام ، ويعيش قوته وضعفه وفقا لها على التوالي ، وقد يمارس العنف
الصنف الأول على ضعف العنصر الثاني ، وبذلك يتوازن التعويض ، كبير أمام
الصغير ، وقوى أمام الضعيف ، وقد يشمل الغبي أمام الذكي .

الطفل والوحش

تكوين الفكرة والحكاية : يذهب الطفل الى الغابة (أدغال أو أحراش أو
شواطئ أنهار أو بحار) رغم تحذير أبويه ، ويقابل وحشا (شائعا في بيئة) .

وتقف القصة عند هذا الحد وفقا لنمط القصة التي لم تتم ، علينا نحن
(الراوى وجمهوره) أن نعمل الخيال فيما يتكون بعد ذلك ، وقد يصلح استعمال
العرائس أو خيال الظل أو تمثيل الأطفال تمثيلية مرتجلة .

ووفقا لأحدث أنواع القصة التي لم تتم نستبعد فكرة إثارة الخوف للوصول
الى مغزى ، فذلك موضع خلاف في الراى في حكايات « النذير » ، وفي قصة
« العنزة وصفارها » يقتل الذئب عددا من الصغار قبل أن يلقي جزاءه ، وروى
الرواة القدامى هذه القصص بنهاياتها التعيسة كتحذير من العقوبة ، ويرفض هذا
هذا المبدأ اليوم كثير من الناس ، وقد انتقدت ردحا من الزمن .

وفي قصص الأخوان جريم نهايات سعيدة ، وبها قصة رفضها جامع الحكايات
لعدم كياستها ، وهى حكاية « الأوزة الأم » حيث تتظاهر الطفلة بحاجتها الى
ترك الغرفة لضرورة ، ويوافق الذئب على ذلك ، ويربط ذراعها بخيط ، وتمكن من
فكه بسهولة ، وفي الصورة التي يعزفها على الموسيقى سرج بروكوفيف باسم
« بطرس والذئب » تلوح فكرتان جديدتان لهما نهايتان سعيدتان ، ويستطيع
الراوى والأطفال اكتشافهما ، فالحيوانات ممثلة في الآلات الموسيقية ، وتصور فيها
البيئة والإنسان ، والذئب فيها وحش شرس ، ولكنه سلالة نادرة فلا يقتل ،
وانما يصيده بطرس ويقوده في موكب الى حديقة الحيوان .

وقد يعبر الموضوع عن زمن القصة ، وذلك شائعا في فرنسا وأمريكا اللاتينية
وكوبا وجمهوريات أفريقيا ، ويؤدي اللعبة بأشراف المعلم أو الراوى ، وتفضل
الصورة التي تتفق مع البيئة الثقافية . والجديد في الصورة يتمثل في المناقشة
أو الأنشطة التي يمارسها صغار الأطفال كالتمثيل الصامت أو الرسم ، وتدور
حول العنف كموضوع ، وتبعث تساؤلات مثل : ألا تزال توجد حيوانات متوحشة؟
وهل هى الحيوانات فحسب ؟ وما موقفنا من العنف ؟ وما دور الحيلة والنظام الخ .

(١) هنري فالون : مقدمة كتاب « دليل الشباب الأدبي » باريس ، فلاماريون ١٩٧٥ .

وما دور الآباء ، وتكيف يوجهون انظار اطفالهم الى وجود العنف لا وما هو دور السلطة والكتب لا وما فائدة الخوف لا وهل يمكن عمل منهج تربوي على اساسه ؟

وهناك فائدة تبنى من هذا الموضوع ، اد يفسح المجال لظهور الحيوانات المتوحشة في تل فاره ، وفي مركز التوزيع لليوبيسيف في نيويورك نماذج من الفنون الشعبية وفهارس لمنجزات الفنانين المعاصرين في تناول تل من يطلبها ، وذلك لا يعنى اهمال الانجازات المحلية ، او ما يرسمه الاطفال انفسهم من رسوم .

وقد تهينء القصة التى لم تتم فرصة لاعداد درس مطالعة جديدة عن قصص مبتكرة للفنانين فى الماضى ، اضافة جديدا للقصة الأصلية ، أو عبروا عن مشاعرهم فيها .

انجاز الى حد معين

قصة أخرى انحدوت بالرواية الشفوية ، يمكن عرضها في مسرح للعرائس أو في تمثيلية أو في فيلم أو في « ألبوم » للصور . وجمهورها أطفال لم يتعلموا القراءة بعد ، ويستمتعون بسماع الحكايات ، وقد تستهى القصة جماعات ذات أعمار أخرى ، لأنها تتصل بمسألة « الاختلاف » (بين الجنسين أو بين الأعراق ، الخ) .

والقصة شعبية هندية حمراء ، تصف أصل الأجناس في فكاهة ، ولها ظائر في البيئات الأخرى وفي مجموعات قصصية أخرى : يعتزم الخالق سبحانه خلق الإنسان ، ويختار خير نوع من الصلصال ويعجنه ويشكله ، ويضعه في التنور ليذفا ثم يصنع منه الإنسان ، ويضعه في التنور ليخبز ، ولعل الخالق أمهله قليلا ، أو اشتدت حرارة التنور ، فخرج المخلوق وقد زاد انضاجه فصار رجلا أسود . وأعاد الخالق الكرة ، وفتح التنور بسرعة فأخرج كائنا لم ينضج تماما ، فكان الرجل أبيض . وهكذا تسرع في محاولته الثالثة ، فخرج الرجل الأصفر ، وفي المرة الأخيرة بلغ النضج غاية الكمال ، فكان الهندي الأحمر .

ويروى القصة صاحبها أو كاتبها أو راويها . ويتلو ذلك مناقشة تظهر ما فيها من فكاهة أدركها السابفون من الاطفال تتراوح أعمارهم بين ٤ و ٥ سنوات (مع الإشارة الى ألوانهم وأجسادهم) . وقد تؤدي المناقشة الى دراسة بشرية مفصلة عن حبيبات اللون تحت الجلد ، وما بين المناخ والحياة من علاقة ، ومنجزات كل جنس في الحضارة .

وقد تتناول المناقشة الثانية القصة « الكاملة » الفرق بين الجنسين (آدم وحواء ، والقصص الدينى عن أصل المرأة والرجل ، وقصة البشر المتكور عند أفلاطون في محاورته) ، وتتطرق المناقشة الى عرض لحركة تحرير المرأة (ووصف أعضاء المرأة التناسلية ، والمظاهر الخارجية للرجل) .

واذا عرض الموضوع على مراحل « الكمون » وما قبل المراهقة فقد يؤدي ذلك الى اعداد ملفات تحتوى على قوائم المحاولات التى تمت قوميا ودوليا للقضاء

على التمييز العنصرى وتبنى حقوق الأقلية ، مع الإشارة الى قلة من الاطفال محرومة من الحقوق الحيوية ، والقلة التى تشكل نصف البشر ، وهى المرأة .

وتحتوى النماذج فى أمريكا لشمالية وسيبيريا ودول الشمال على صور أخرى ، ولا ينبغى أن تقتصر عليها ، فالقصص الدبنى بطبيعته يمد الاطفال فى كل بيئة بأساس مشترك ينطلق خيالهم فيه .

هل ضل الاطفال ام اسرف الآباء ؟

ليس لهذه القضية موضوع واحد ، بل يتكون من عدة موضوعات ، تتناول العلاقات بين الطفل وأسرته ، وهى قصة بدأت فى الظهور فى مرحلة ما شأنها شأن كل قصة ، ولكنها تتبلور بصفة خاصة فى مرحلة الكمون وما قبل البلوغ ، وقد تبدو فى صورة القصة الكاملة أو الناقصة ، وضعها مؤلف واحد أو تحولت الى رواية « جماعية » ، ويتمثل فيها نشاط الفصل ، أو تحول الى لعبة تداع فى الاذاعة أو التلفزيون .

ومن الممكن أن تتخذ القصة الصورة العامة الآتية :

أ - يفقد الآباء أطفالهم رغما منهم (بسبب الحروب أو الزلازل أو الكوارث الطبيعية الخ) أو عن عمد لأنهم فقراء ويرجون لأبنائهم مصيرا خيرا من مصيرهم ، أو أنهم يرمون الى اعطائهم درسا اسوء سلوكهم وعصيانهم .

ب - وقد يفقد الاطفال آباءهم بسبب وفاة الآباء ، أو لهرب الأبناء من المنزل بعد مناقشة حامية .

ج - أو يمد الآباء أيديهم لأطفالهم لمعاونتهم على الخروج من مأزق ، وحين يقع الآباء فى مأزق مشابه يمد الاطفال يد المساعدة لآبائهم .

وقد تكرر هذا الموضوع فى تراث الآداب الشعبية والكتب على السواء ، ومن الممكن ادراكه بسهولة ، اذ يتناول مكانة كل منا فى موقعه بين أسرته وفى مجتمعه ، وهو على جانب كبير من الأهمية فى بومنا هذا لاهتزاز مكانة الأسرة .

والهدف تقديم رؤية واضحة للطفل تبصره بحقوقه وواجباته تجاه الكبار فى قصة بها مواقف ملموسة تبين توافقه الحاضر وتتطلع الى وقت مستقل فيه ، « والطفل أب للرجل » .

وقد تنهى الفرصة لقراءة بعض المؤلفات أو لاعادة تقويمها ، فهناك موضوع « عقلة الاصبع » (وقد أعاد كتابته من زاوية جديدة اف فيدال عام ١٩٧٣) فى قصص رحلة الى باطن الارض ، والجزيرة الغامضة ، وأطفال الكابتن جرانت ، وعطلة عامين لجولزفرن ، وأطفال تمبلباخ لكاستنر ، الخ .

لابد من قتل كل العجائز

أغرى دعاة الشر ملكا شابا بقتل كل العجائز ، واستولى الرعب على رعاياه ، وأطاعه بعض الناس ، وأخفى معظم الناس أقاربهم من الشيوخ ، ومضت شهور ، وأغرى دعاة الشر الملك بأن يصادر الارض المزروعة ، وعلى من أراد زراعتها أن

يدفع أجرا عاليا ، وكان هناك قانون قديم يخول للملك ذلك ، لأنه من سلالة اله الماء ، الذي يعبده الناس ، وحار الناس في امره ، فماذا يفعلون ؟ ان أطاعوه ساءت حالهم وقضوا جوعا ، وان عصوه فضى عليهم جميعا .

ولحسن الحظ وجد من ام يقتل من الشيوخ سبيل النجاة من الخطر المحيق بهم ، واذا كان للملك حق مصادرة الارض المزروعة لأنه من سلالة اله الماء ، وان كان الامر كذلك فعلى الملك أن يسير على الماء كما فعل سلفه الصالح .

وقد يعرض موضوع هذه القصة في المسرح وفي السينما ، وهو شائع في بلاد أفريقية كثيرة (أذ سجلها في النيجر اندريه كلير ، في حكاية ابن الماء وابن الدخان) . وقد تعرض بالأسلوب التقليدي عن طريق النص ، وقد يجدد الأطفال والفنانون في طريقة عرضها بأسلوب القصة الناقصة أو بأسلوب التأليف الجماعي لوضع نهايات جديدة لها ، وفي القصة مواقف كالموقف أمام الأوامر التي تتعارض مع حقوق الإنسان ، وموقف الشيوخ والمشوهرين في المجتمع ، وبدلا من الاستفادة من تجارب الشيوخ وحكمتهم يعتبرهم مجتمعا أفواها لا يرجى منها ، وبدلا من توفير مصادر عيشهم يجمعون في ملاجئ انتظارا للموت ، والأواقع ان معظم الأطفال يحبون الشيوخ ، مما يثير قضية التوازن الاجتماعي الداخلي .

ما هو السلوك الأفضل

يتخذ هذا الموضوع صورة التنافس بين المدارس أو الفصول ، بتدعيم من الصحافة أو الاذاعة ، أو التلفزيون ، مداره القضية الآتية : كيف ننهض بالعالم الذي نعيش فيه ؟ أننهض بالنعليم أولا ؟ وتؤدي المناقشة الى إثارة مدى أسهام الطفل في ادارة المدرسة ، وقرار النظام فيها ، وربما في وضع مناهجها ، بتقديم مقتطفات أو بتقديم النص كله ، أو بعرض تاريخي ، أو ببيان الصلة بين المدرسين وبين الأسرة ، الخ .

وهذا هو الموضوع الأوحده الذي يقتصر على المجتمع المدرسي ، وليس من العسير ادراك السبب ، وإثارة قضية البيئة التعليمية أو الاجتماعية ممكن ما لم يتعارض مع العملية التعليمية نفسها ، ويمكن ضبطه وتنظيمه في مجموعة حية ، بواسطة مدرس في معظم الحالات .

ويروق هذا الموضوع لفترة ما قبل المراهقة وفترة المراهقة ، وقد لا يلائم كل دولة بصورته هذه ، وانما يعدل ليناسب المكان والزمان . بل قد ينأى به الزمن ويعاد عرضه في صورة حرب صليبية في أواخر العصور الوسطى : ماذا كانت أهداف هذه الحركة الضخمة ؟ وهل كانت عادلة ؟ وهل أتيحت لها كل فرص النجاح ؟ أم كان التدريب بمنأى ، ولو اقتصر الأمر على التنظيم المدرسي ، وأيقظ الوعي المدني الناقد لدى الشباب ؟

غادر كالبجر والريح :

أمير يخشى عذر النساء ، ثم تغلب على وساوسه مدفوعا برغبة رعاياه وسحر فتاة فائنة تركت عملها لتتزوج .

وسرعان ما عاوده التسك بعد الزواج ، فأخضع زوجته للتجربة وطلب منها طاعته طاعة عمياء ، وأبعدها عن أطفاله ، وتختار النهاية ، السعيدة أو المحزنة ، ويدور حوار حول ما ينبغي على الفتاة أن تفعله ، وما يتناول حقوق النساء وحقوق الأطفال .

ومن الممكن تطويع هذه القضية لتناسب عمر القصص ومرحلة من قبل المراهقة ومرحلة المراهقة ، بطريق القصة المفتوحة أو القصة المنتهية في صورة رواية أو قصة قصيرة أو سلسلة الخ ، وقد تصلح كنقطة انطلاق لتكوين ملف حول حقوق المرأة (ما استقر منها وما لم يستقر بعد) واختلاف السمات التشريعية والفسولوجية والنفسية والاجتماعية (وفقا لتوزيع الأدوار الأنثريولوجي في المجتمع) ، وقد يؤدي هذا الأمر إلى إعادة تقويم نقدي لدور المرأة في أدب الفكاهة أو الأدب الجاد (من حكايات شعبية ضد النساء تصور كل عيوب المرأة ، وقصة جريزilda العابرة والأدب الجاد ، الخ) .

الطرق المسدودة والمنحرفة والسلوك المجدي

لا أعى لسرد قائمة طويلة بموضوعات نكتفى منها بأمثلة فحسب ، لحصر أساليب لكتب الأطفال لتعمق الاحساس بحقوق الإنسان في العصر الحاضر ، وللايضاح نوجز ما سبق ذكره من موضوعات رئيسية ، مع الإشارة إلى الطرق المسدودة والمنحرفة التي يجب تلافيها لبلوغ الهدف .

أمامنا خطان متكافئان : أمامنا المبالغة في الثقة ، والحاجة إلى الثقة في الكتب التي تدعو لحقوق الإنسان ، وأساس الخطأ في الحالين اعتبار هذه الحقوق مرتكزة على القدرة على المساومة ، وإنما تحدث الكتب أثرها بطرق غير مباشرة ، ولا جدوى منها إلا إذا أثارت القارئ فاتخذ موقفا إيجابيا ، ولا حول لها ولا قوة إلا إذا أيقظت في القارئ موقفا إيجابيا ، عندئذ يتحول الوعي إلى قوة يحسب حسابها .

والكتب من وسائل التعبير عن الأفكار ونشرها ، وقد وجدت مع غيرها من

الوسائل ، قرونا عدة ، وبعد اختراع الطباعة ، مساهمة للرواية الشفوية والصور المرئية ، وأدى نجاح الإذاعة والتلفزيون وغيرهما من أدوات الاتصال الجماهيري إلى دعم التعايش ، بل أبرزته للعيان ، وربما ناهضت هذه الوسائل الكتب ، وإنما علينا أن نجعل الكتب متعاونة مع وسائل الإعلام الأخرى في عالم سيطرت عليه الصور المرئية ، ولا جدوى من اعتبار القراءة أرقى من أنشطة الفراغ الأخرى ، إذا ما أدركت أن الثقافة كل لا يتجزأ •

ان تنظيم نمط ما للنهوض بالكتب المتتالية (في أيام أو أسابيع أو سنوات للكتاب أو في نوادي الكتب وكتب للأطفال الخ) يدفعنا للاعتراف بخطأ ما في هذه الكتب ، أو بأن مستقبلها مهدد •

ومن المفيد أن نجرى تحليلا علميا للعوامل التي تثبط همة القارئ المرتقب (من ارتفاع ائمانها ، أو قصور شبكة المكتبات ، أو ضعف أساليب تعليم القراءة ، الخ) • ومن المفيد إنشاء ملف خاص بالطفولة المبكرة وفترة ما قبل القراءة على أساس الميول والاستعداد الفكري الخاص بالمراحل الأولى من النمو ، بما في ذلك ما يسميه لكان باسم «نظام الرموز» مع تنمية ما يسميه وينكوت «بالوضع المؤقت» ، وهو وضع كالغلالة التي تكتنفها رائحة الأم وتكون للرضيع بمثابة طقوس تدفعه إلى النوم ، ويبدو لنا اليوم أن الكتاب يتلو هذا «الوضع» •

ومن الأخطاء التي لا تغتفر أن تقصر القيم الانسانية على مراحل تتصل بالكتاب ، لأن مثالب البشر وأمراضهم (كالتعصب للأجناس ومعاداة النساء والدعوة للحرب والسلبية والتغاضي عن حقوق الآخرين الخ) قد ضربت بجذورها في باطن الطفل وظاهره ما بين ٨ سنوات و ١٢ سنة من العمر ، والميدان الحقيقي للمعركة في طفله عمره ٣ سنوات ، ومن ٣ إلى ٦ سنوات مع الكلمة المنطوقة وفي مجال الألعاب والصور والتمثيل الصامت والرسالة المسجلة التي تستعمل لتجميع ما تمثله من قبل •

ويثير هذا الوضع قضية التأليف التقليدية ، وهي ممارسة ومتطورة في بعض فروع أدب الأطفال ، وبخاصة عند وضع دوائر المعارف ، وفي القصص التي تتناول المشاكل المعاصرة يحل الفريق محل المؤلف ، فواحد مسئول عن الآراء ، وآخر عن الموارد ، وثالث عن الصور ، وآخر عن أسلوب العرض ، الخ • ويختار أفراد الفريق بناء على كفايتهم الخاصة ، وقد يختارون اختيارا عشوائيا أو لأسباب التكاليف ، وقد

يكون المؤلف مسئولاً عن الآراء (أو عن انعدامها) ، يؤازره فريق يشمل « الزبائن » والاختصاصيين في التربية وبعض الأطفال والمدرسين .

وتهدف الخطوات السالفة الى تحقيق المساهمة الجماعية ، وما الهدف التحديد بأى ثمن ، أو الاشتراك فى بدعة اللعب التى تفشت اليوم ، وإنما لأن الاتجاه الذى بعثته وسائل الاعلام الجماهيرى هو الاتجاه السليم ، ويعبر الرجال والنساء والأطفال عن مكنون نفوسهم اليوم ، أما بطرق قلقة ، وأنا بطرق معيبة ، والطريق البناء يقوم على تشجيع هذا الخلق علنا باستعمال الطاقة الحقة فى الموقف الذى نواجهه فى نشاط نقوم يهتمون بشؤونهم .

وقد أشرنا الى خطوات تعتمد على الابتكار والتطوير ، وعلى إعادة تقويم الأدب ، وهى خطوات معقولة ، وتتمشى مع أحدث معطيات العلوم الاجتماعية ، وما أيسر تطبيقها لعملى ، ويجدر بنا أن نذكر أنها تتطلب عددا من الناس يعيد النظر فى عدد الأنماط والاحقاد القائمة ، وربما استغرق انجاز هذا الأمر بعض الوقت .

والزمن محك كل اختبار ، وإذا ما صحت الخواطر فستقوى الخطى وتنجلي البصائر ، ويستلزم تبني هذه الحلول .

المترجم : الدكتور محمود حامد شوكت

ملف خاص



اليونسكو وتطوير تعليم الكبار

خلال العشر السنوات أو الخمس عشرة الماضية تقدم تعليم الكبار بخطى سريعة في عدد من البلدان ، سواء كانت بلدانا اتجهت الى التصنيع او كانت بلدانا نامية، وحدثت تغييرات جديدة بالاعتبار تجاوبا مع ما تطلبه المجتمعات وما يطلبه الأفراد مما له صلة مباشرة باتجاهات عصرنا الاقتصادية والتكنولوجية والسياسية والثقافية .

ومع ذلك فهناك بسبب للتفكير في أنه بالرغم من الاعتراف الشكلي بالحاجة ، ان لم تكن الضرورة الملحة ، الى توسع مادی لتعليم الكبار ، وهو أحد اللزوميات لاعطاء تعبير عملي لمفهوم التربية والتعليم لمسدى الحياة ، يستمر بذل الجهود لاتاحة المزيد من الفرص التعليمية للكبار ، ولواءمة المضمون وطرق التدريس مع متطلبات وآمال الكبار الى جانب ظروفهم الخاصة فيما يتصل بتسهيلات التدريب يستمر في كثير من الحالات ، للغلب على الصعاب

التي ليس مردها لموقف « صانعي القرار » فقط بل أيضا لجهد « الدارسين » أنفسهم .
وفي الوقت الذي نجد فيه أن كل مؤتمر من المؤتمرات الدولية الثلاثة التي عقدتها اليونسكو حول تعليم الكبار - في ايلسيفور (١٩٤٩) ، ومونتريال (١٩٦٠) وطوكيو (١٩٧٢) - أوضح مرحلة في تطوير التفكير في هذا الحقل ، نجد أن آخر مؤتمر من هذه المؤتمرات ، وكان أوسعها تمثيلا من وجهتي النظر الجغرافية والثقافية معا ، ذكر أن :

• • البلدان بغض النظر عن التطور الذي بلغته لا يمكن أن تأمل الوصول الى أهداف التطوير التي كرسها لها ، ولا الى مواصلة نفسها مع كافة أنواع التغيرات التي تحدث في كل المجتمعات بسرعة فائقة على الدوام ، ما لم توجه اهتماما ذاتيا ومستمر لتعليم الكبار ، وما لم تزوده بما يلزمه من موارد بشرية ومادية .

وأوصى المؤتمر أن يستكشف اليونسكو هل في امكانها أن تأخذ على عاتقها عملية وضع أساس التطوير لتعليم الكبار . ولما كانت الأجهزة صانعة القرار في اليونسكو تشارك في وجهات النظر المعبر عنها في مؤتمر طوكيو فقد أعدت مسودة توصية للدول الأعضاء . ونوقش النص مناقشة واسعة النطاق ، واتخذ المؤتمر العام بالاجماع رأيه النهائي في دور انعقاده التاسع عشر الذي عقد في نيروبي في أكتوبر ١٩٧٦ .
والتوصية هي أول أداة دولية لوضع الأساس في هذا الميدان ، ولذا فانه يجب ألا نقلل من قيمة أهميتها . والأداة المفصولة لا تأخذ شكل قرار خطير بل مجموعة من الاحتياطات التي تصنعها الدول الأعضاء في منظمة اليونسكو أمام حكوماتها المعنية لتطبيقها .

وفي صلب الأداة يوصى المؤتمر العام صراحة بأن تعمل الدول الأعضاء :

• • على اتخاذ أية اجراءات تشجيعية أو أية خطوات قد تكون مطلوبة ، ومتماشية مع الممارسة الدستورية لكل دولة من الدول ، لتنفيذ المبادئ الموضحة في التوصية .
• • توجه نظر المسؤولين ، والادارات أو الهيئات المسؤولة عن تعليم الكبار ، وتوجه أيضا نظر مختلف المنظمات التي تتولى تنفيذ العمل التربوي لصالح الكبار ، ومنظمات نقابات العمال والروابط والمنشآت وغيرها من المؤسسات الداخلية المهتمة بهذا الميدان ، الى التوصية .

تقوم بتبليغ « ليونسكو » بالمواعيد ، والصور التي ستنفذ التوجيه بهوجبها ، والاجراء الذي ستخذه وفقا للتوصية .

ونحن نعرض فيما يلي النص الكامل لتعريفات تعليم الكبار والتربية والتعليم لدى الحياة كما تظهر في الفصل الأول من التوصية :

تدل عبارة « تعليم الكبار » على المجموعة الكاملة للعمليات التربوية المنظمة أيا كان المضمون ، والمستوى وطرق التدريس ، سواء كان شكليا أو غير ذلك ، وسواء كانت تطيل أو تحل محل بدايه تعليمية في المدارس والكلية والجامعات ، الى جانب فترة المراهقة ، وفيها ينظر المجتمع الى هؤلاء الأشخاص المنتمين اليه على أنهم كبار ، يطورون قدراتهم ويخصبون معلوماتهم ويحسنون من مؤهلاتهم الفنية والمهنية ، أو يوجههم المجتمع الى اتجاه جديد أو يجري تغييرات في أوضاعهم أو سلوكهم في الرؤية المزدوجة المتطور الشخصي الكامل والمشاركة الشخصية الكاملة في التطور الاجتماعي والاقتصادي والثقافي في المتوازن والمستقبل .

ومع ذلك يجب أن لا يعتبر تعليم الكبار كيانا قائما بنفسه ، بل هو قسم فرعي وجزء متكامل من خطة عامة للتربية والتعليم لدى الحياة .

وعبارة « التربية والتعليم لدى الحياة » في حد ذاتها ، تشير الى خطة شاملة هادفة الى إعادة بناء منهاج التربية القائم وتطوير الجهد التربوي الكامل خارج منهج التربية .

في مثل هذه الخطة يكون الرجال والنساء هم المحركين لتربيتهم الخاصة من خلال انفاعل المستمر بين أفكارهم وأفعالهم .

والتربية والتعليم ، وهي أبعد من أن تنحصر في فترة من الانتظام في المدرسة ، يجب أن تمتد على مدى الحياة ، وتشمل كافة المهارات وفروع المعرفة ، ويجب أن تستخدم كل الوسائل الممكنة وتتيح الفرصة لكل الناس للتطوير الكامل لشخصيتهم . وعمليات التربية والتعليم التي تشمل الأطفال والشباب والكبار من كافة الأعمار المحيطة بهمجى حياتهم في أية صورة كانت ، يجب أن ينظر اليها ككل .

وتتضمن التوصية تسعة فصول أخرى تتناول : الأهداف والاستراتيجية ، ومضمون تعليم الكبار ، وطرق التدريس ، وسائل البحث والتقويم ، ومقومات تعليم الكبار ، وتدريب ووضع الأشخاص المشتغلين في عملية تعليم الكبار ، والعلاقات بين تعليم الكبار وتعليم الشباب ، والعلاقات بين تعليم الكبار والعمل ، والقيادة ، والإدارة وتنسيق وتمويل تعليم الكبار ، والتعاون الدولي .

ولتسهيل تحقيق التوصية ينص برنامج اليونسكو لعامي ١٩٧٧/٧٨ على أنه :

تدل عبارة « تعليم الكبار » والتربية والتعليم لدى الحياة كما تظهر في الفصول

• ستزود بالمساعدة : السلطات والمعاهد القومية ، خاصة ما هو منها في الدول النامية ، الرغبة في الحصول على معلومات وتنفيذ النصائح ، والرغبة في الدراسة والبحث مستهدفة أن تنفذ - طبقا لظروفها الخاصة - نصوص التوصية السالف ذكرها .

وستقدم سكرتيرية اليونسكو أيضا المساعدة :

• الى المنظمات القومية أو الدولية غير الحكومية التي تقترح ، في مجالات

اختصاصها ، دراسة وسائل تقديم التوضيح العملي لنصوص معينة في هذه التوصية أو تحديد الوسيلة التي يمكن أن تطبق على مجموعة معينة من الأهالي الكبار .

ولتوكيد مغزى أداة وضع الأساس الدولي المستخدمة الآن قد يكون من المفيد أن نطرح على القارئ ، في موجز واضح ، مع تحليل سكرتيرية اليونسكو لما أنجز منذ سنة ١٩٤٩ من التطويرات - أو حتى الانتفاضات - التي حدثت خلال ذلك الوقت ، ولما لا يزال من الواجب أن يؤدي ، حتى يمكن أن يتخذ تعليم الكبار شرعيته وحتى يمكن أن يحصل على الموارد التي ما زال الجميع يحجبون كثيرا عن إمداده بها . بل هناك ما هو أكثر من ذلك ، وهو موضوع اعطاء تعليم الكبار مكانه الصحيح في أي منهج تربوي حديث ، حتى أن التعليم بالمدارس وتعليم الكبار ، كل في دوره الخاص بل التكميلي ، يمكن أن يتكامل في مفهوم أكبر وصريح إلى ما لا نهاية للتعليم لمسدى الحياة . (١)

خلفية تاريخية

أعلنت الدول المؤسسة لليونسكو في دسنور المنظمة :

« أو الانتشار الواسع لثقافة وتعليم البشرية من أجل العدالة والحرية والسلام لا غنى عنها لكرامة الإنسان وتشكل واجبا مقدسا يجب على كل الشعوب أن تحققه بروح من التعاون والاهتمام المتبادلين » .

وهو يعني أن تعليم الكبار كان من المسؤوليات الملقاة على عاتق اليونسكو منذ البداية ، وكانت المؤتمرات الدولية الثلاثة التي عقدت حول تعليم الكبار علامات على الطريق لتطور الأفكار الخاصة بأهدافه وتطبيقه .

ولقد كانت الحرب العالمية الثانية وما خلفته لا تزال تحتل أعلى مكانة في تفكير الناس قاطبة ، وكان أكثر من نصف عدد البلدان التي اشتركت في مؤتمر ايلسيوز (١٩٤٩) والبالغ عددها خمسا وعشرين دولة ، دولا أوروبية غربية . لقد عبرت عن فكرة تعليم الكبار يجب أن يتوقف عن أن يكون « مشروعا على الهامش يخدم المصالح الشخصية لقلّة من الناس نسبيا » ، وأنه لأغراض متصلة بإعادة التنظيم كان الناس في كثير من البلدان في حاجة إلى تعليم تعويضي ، وخلال المناقشة كان هناك إحساس عميق بالحاجة إلى عدالة اجتماعية وإدراك عالمي ، وحصلت الآراء الخاصة بالتدريب الفني والحرفي على أصوات قليلة خلال المؤتمر ، ولكن قيل أن تعليم الكبار كان عليه مهمة « إرضاء متطلبات وآمال الكبار بكافة تنوعاتها » .

وكن نتيجة لهذا المؤتمر ازداد التعاون الدولي لدرجة لم يعرف لها مثيل حتى الآن ، وقد نظمت اجتماعات اقليمية وبرامج تجريبية كبيرة وكثيرة ، وتناولت البرامج بصورة

(١) عرضت البحوث التي تقدم بها كل من : « لوسيل مير » و « يوسف أ. قسام » و « ف.س. مائر » و « ه. براتون » المتضمنة « الملف » ، اللاحقة لهذا المقال ، عرضت أول ما عرضت في المؤتمر الذي عقد حول « تعليم وتطوير الكبار » تحت رعاية المجلس الدولي لتعليم الكبار ، بالتعاون مع السلطات التنزانية (في المدة من ٢١ إلى ٢٦ يونيو ١٩٧٦) وقد نشرت في « مستقبل التربية » بتصريح خاص من منظمي المؤتمر .

خاصة البرامج التعليمية الأساسية وقد أدركت المنظمات الطوعية أهمية دورها وطورت نشاطاتها على المستوى الدولى .

وفى مؤتمر مونتريال (١٩٦٠) مثل عدد كبير جدا من البلدان (احدى وخمسون فى مجموعها) ، وبعثت ست وأربعون منظمة دولية مراقبين عنها . وكان موضوع المؤتمر « تعليم الكبار فى عالم متغير » ، وقد صار واضحا ان الحياة قد تتضمن من الآن المواءمة المستديمة للظروف الطبيعية والاجتماعية المتطورة تطورا سريعا ، لقد صار الآن واضحا أن كسب التحكم فى هذا التطور كان عنصرا هاما فى سياسة أى شعب من الشعوب للتغلب على ضغوط تغير وتحسين نوعية الحياة . ولنقتبس ما جاء فى التقرير النهائى :

« لن يكفى شيء أقل من وجوب اقرار الناس فى كل مكان بقبول تعليم الكبار على أنه أمر طبيعى ، وأن من واجب الحكومات أن تعتبره أمرا ضروريا ، وجزءا من النصوص التعليمية فى كل بلد من البلدان » .

وتتضمن المقترحات للاستراتيجيات التنظيمية : أن تمد البلدان الغنية البلدان الأكثر فقرا بالمساعدة ، واعطاء الأولوية للتدريب على معرفة القراءة والكتابة ، ودخول المرأة كافة أنماط التعليم ، والاعداد لمشاركة قومية ، والتسليم بأهمية نشاطات المنظمات الطوعية ، والتدريب المنسق للمعلمين عن كافة المستويات فى الممارسات الخاصة بتعليم الكبار ، والتعريف التقدّمى لوظيفة مربى الكبار المتخصص ، والتوسع فى وظائف المدارس والجامعات بأن تتضمن تعليم الكبار . وفوق كل شيء يصبح واضحا أن تعليم الكبار يجب أن يعتبر جزءا مكملا للمنهج التربوى ككل .

ومنذ مؤتمر مونتريال صار الاتجاه نحو اقرار أن الغرض الرئيسى لتعليم الكبار هو فى المساعدة فى جعل التغيرات من الممكن ادراكها والتحكم فيها ، وان أمكن التأثير فى الاتجاه الذى تتخذه .

ومئات الملايين من الناس ، وقد تخلصوا من نير الاستعمار وكسبوا الاستقلال ، وجدوا أنفسهم يواجهون المشاكل التى تزداد كل يوم حدة والحاجات : مشاكل التدريب على معرفة القراءة والكتابة ، والتطور الريفى ، تدريب كافة أنواع الموظفين . وكان أمرا حتميا أن أول اتجاه لهم يجب أن يكون احياء الأنماط التعليمية الموروثة من عهد الاستعمار ، وبالرغم من ذلك فلقد تكلفوا بشكل متزايد بالأنشطة المسلم فيها بأهمية المظهر الوظيفى لتعليم الكبار ، وفى سنة ١٩٦٥ أعطيت دفعة قوية لمثل هذه الأنشطة فى المؤتمر العالمى لوزراء التعليم الذى عقد فى طهران حول التخلص من الأمية .

وبالرغم من توجيه النقد الى التعليم الوظيفى لمحاولته جعل الكبار خاضعين لآلية الاقتصاد وعمليات الانتاج ، وعدم اعطاء اهتمام كاف للمشاركة وللمؤثرات الاجتماعية والثقافية ، فان هناك اتجاها متزايدا لاعطاء التدريب على معرفة القراءة والكتابة بوجه خاص وتعليم الكبار بوجه عام دفعة حتى يواجهها متطلبات التطور الاقتصادى ، وفى الوقت نفسه يعملان على تشجيع التقدم الاجتماعى والمشاركة فى حياة المجتمع وأيضا فى تحول المجتمع وتطور الثقافة .

ولم يعد وجود علاقة وثيقة بين التقدم الاجتماعى والاقتصادى ومستوى التعليم موضع خلاف سواء فى البلدان التى اتجهت الى التصنيع أو البلدان النامية ، اذ

يظهر جليا أن مزيدا من مشاركة مكثفة في تدفق المعرفة ، ومزيدا من الجهد اندسج لربط النظرية والتطبيق ، يمكن أن يساعد على حل المشاكل التي أثارها التغيرات السريعة في أساليب الانتاج والبطالة وهجرة العمل ، ومن ثم نظمت برامج للتدريب أثناء الخدمة ، وتطورت برامج الفصول المسائية وبرامج المراسلة ، في حين أن كثيرا من البلدان قد وضعت شرطا قانونيا للعمال لاعتماد وقت راحة لهم أثناء ساعات العمل لأغراض التدريب . وهكذا يلاحظ أن تعليم الكبار يصبح تدريجا : حقيقة .

وفي الوقت نفسه ، فإن ظهور وتطور مفهوم التعليم لمدى الحياة ، بتضمينه تعليم الكبار من بين أهداف خطط التنمية القومية ، ينير السؤال عن كيف يمكن ارتباطه ارتباطا وثيقا بالتعليم الشكلي . ولم يعد تعليم الكبار ، من وجهة النظر هذه ، ينظر اليه على أنه بديل للتعليم الشكلي فحسب بل على أنه جوهرى فى أى منهج تعليمى ، موجه فى صورته المتعددة الى الأهالى بأسرهم ، وهذا يعنى أن الوجه الأول للتعليم عليه واجب تهيئة تدريب لمعرفة تكتسب فيما بعد ، وفن وصور السلوك ، ويجب أن يخطط مع مراعاة هذا فى الاعتبار . وتنشئ الجامعات أقساما متخصصة فى كل من عمل تعليم الكبار وتدريب العدد اللازم من العاملين ، وفى البحث فى هذا الموضوع ، وتصبح منظمات تعليم العمال ونقابات العمال ، وحركات الشباب والحركات النسائية متعددة ومستقلة . تصبح بصورة متزايدة نشيطة لا على المستوى القومى فقط بل أيضا على المستوى الدولى . والوسائل السمعية والبصرية ، والصحافة والتليفزيون ، والراديو بصورة خاصة ، قد صارت من وسائل الثقافة والتعليم ، كما نظم التبادل الدولى للآراء والخبرات .

وعلى ذلك فلا يمكن أن ننكر حقيقة أنه قرب انعقاد مؤتمر طوكيو ، بالرغم من توسع عمل الحكومة ، كانت المساعدة المرتقبة لا تزال ضئيلة وخاضعة لذبذبات الميزانية - باختصار ، كانت على الهامش ومع استثناءات ضئيلة جدا - وأشهرها يحدث جانب منه فى البلدان النامية - استمرت الجهود موقوفة بوجه عام على الصفوة التى سبق أن أعطاها المنهج التربوى الأفضلية ، كما أن هناك قلة قليلة جدا من البلدان أدخلت فيها سياسة بناء متلائمة ومتبادلة بين الإدارات تستهدف تشجيع تعليم الكبار .

وقد حضر مؤتمر طوكيو (١٩٧٢) (١) اثنتان وثمانون دولة من الدول الأعضاء ، وثلاث دول من غير الأعضاء وخمس منظمات حكومية ، وثلاثون منظمة دولية غير حكومية .

ومن المناقشات التى دارت فى مؤتمر طوكيو ظهر أن تعليم الكبار قد ينظر اليه على أنه : أداة للرقى بالادراك ، أداة للمشاركة الشعبية وجرف التغير الاجتماعى (تهدف الى خلق مجتمع يعى قيم الاحساس بالمجتمع ويعبئ النشاطات : والتعليم الذاتى وتعليم الآخرين هما واجب الجميع ، ما دام ذلك فى مقدورهم) .

أداة عن طريقها يمكن للانسان فى مجموعته (بما فى ذلك الانسان الذى يعمل والانسان الذى يلعب والانسان الذى يقوم بدوره القومى والعائلى) أن يحقق انجازا ، بالمساعدة فى تطوير خصاله الطبيعية والأخلاقية والثقافية .

(١) أنظر « الملف » فى مجلة مستقبل التربية (الطبعة الانجليزية) ، المجلد الثانى ، العدد ٣ ، ١٩٧٢ ص ٣١٤ - ٥٢ (المحرر) .

أداة لاعداد الفرد للنشاط الانتاجي وللمشاركة فى القيادة .

أداة يمكن بها تحدى التحول الاقتصادى والثقافى وتمهيدا للطريق لظهور ثقافة قومية أصيلة متحررة .

ومؤنمر طوكيو ، الذى كان أمامه نتائج المؤتمرات الحكومية حول السياسات الثقافية (البندقية سنة ١٩٧٠ وهلسكنى ١٩٧٢) ، عبر أيضا عن رأى القائل بأن تعليم الكبار كعنصر هام للتعليم لمدى الحياة وللتطور الثقافى معا قد ساعد على أن يربطهما معا على اعتبار أنهما وجهان لا ينفصلان لعملية واحدة ومماثلة .

أهداف وخطة

الأهداف التى يبدو أنها مرغوب فيها ومن المحتمل أن تعزى الى تعليم الكبار لا تختلف أساسا ، من وجهة نظرنا ، عن تلك التى يجب على أى مشروع تعليمى جدير بالاسم أن يجعلها نصب عينيه .

وهكذا كانت الأهداف التى عزاهها « كوندورست » الى تعليم الأطفال والمراهقين يمكن أن تعزى بالمثل تماما الى تعليم الكبار (١) :

« لامتداد كل أفراد الجنس البشرى بالأساليب التى يواجهون بها متطلباتهم الخاصة ، آخذين فى الاعتبار رفاهيتهم الخاصة ، متفهمين وممارسين لحقوقهم ، ويدركون ويؤدون واجبهم ، واثاحة الفرصة لكل واحد أن يحسن من مهاراته ، ومواءمة نفسه مع الهمم الاجتماعية التى قد يطلب منه القيام بها ، ومطورا كل قدراته الطبيعية ، وبذلك تقوم المساواة العملية بين المواطنين ، وتصبح المساواة السياسية المسلم بها قانونا حقيقى ، ويجب أن يكون هذا هو الهدف الأول لمنهج التربية القومية ، وأنه ، بهذه الصورة ، ليس الا حقا يجب على السلطات العامة أن تهيئه له .

ومهما يكن فما دام موجهها الى الكبار ممن لهم المام بمشاكل العالم الكبرى التى يعيشونها ، فان تعليم الكبار يجب أن يدرك أكثر من أى مشروع تعليمى آخر ، كمساهمة فى فهم هذه المشاكل وحلها .

وأول مشكلة هى أن مصيرنا يتخذ أبعادا عالمية . وفى كلمات « ايميه سيزير » : نحن عرضة لكل ريح تهب ، ولكن قد يكون من الخطأ افتراض أن الزواج فى النقل والمواصلات كان كافيا لالغاء المسافات . أكثر من هذا أن أهم خاصية دولية لآمال وقيم جماعات ومجتمعات معينة لا تمنع ، كنتيجة حتمية للنظام الراهن للعلاقات الدولية ، اتساع الثغرة الاقتصادية والثقافية التى تفصل البلدان الفقيرة من البلدان الغنية ، ويجب أن يصبح فهم وتقبل تنوع العادات والثقافات ميسرا لأكبر عدد ممكن ، كما يجب أن يؤدى كلما أمكن الى العمل المشترك لصالح من هم أقل امتيازاً .

(١) أ.س. لوندورسيت « تقرير ومسودة لائحة عن التنظيم العام للتعليم العام » مقدمان للجمعية الوطنية ، بالنيابة عن لجنة التعليم العام ، يومى ٢٠ و ٢١ أبريل سنة ١٩٧٢ .

وثيرا ما يشار الى تعليم الكبار ، فيما يتصل باستخدام وقت الفراغ • وتظهر مشكلة وقت الفراغ في البلدان التي اتجهت الى التصنيع والبلدان انامية معا ، فبالنسبة للأخيرة هي مسألة فراغ جبرى نظرا لقلّة ساعات العمل •

أما بالنسبة للبلدان التي اتجهت الى التصنيع فان وقت الفراغ قد زاد ، ومن ثم زادت الحاجة اليه والحاجة الى وقت الفراغ يعبر عنها البعض بأنها حاجة للهروب من الحياة « النشطة » ، ويعبر عنها البعض الآخر بأنها حاجة لاتاحة فرص لتعبير ذاتى أكثر حرية خارج حدود عمل الفرد وخارج حدود التزامات الفرد المتعددة • ومهما يكن من أمر فان تركيز وقت الفراغ (فى نهايات الأسابيع والعطلات المسدد أجرها ، الخ) يسبب زيادة ازدحام فى أماكن الانتجاع لقضاء وقت الفراغ • وكثير من صور الفراغ تدفع الفرد وتشجعه على أن يكون سلبيا ، والاستغلال الاقتصادى المنسحق للفراغ يكون غالبا مضادا لأهداف التعليم •

والأهداف يجب أن تكون لاعطاء وقت الفراغ حجمه الحقيقى ، على أنه فترة مفضلة بصورة خاصة لآراء ما يحتاج اليه المرء فى الواقع ، متيحة مجالا حرا لاستبصار ابداعى ، ومعبرة عن صور أخرى للاحساس بالمجتمع عن تلك التى تتأصل فى بيئة عاملة •

على أن هناك مظهرين اثنين للعالم اليوم يضفيان وظائف ذات أهمية بارزة على تعليم الكبار ، فى المقام الأول ، انفجار المعرفة والتطور السريع للعلوم والخطسوات الواسعة التى خططها كل من التكنيكات والقيم الأمر الذى جعلها ضرورة ثابتة بالنسبة لكل فرد لا لى يجدد معلوماته فحسب بل أيضا ليدرك أنها خاصة به ، وأن ينظر الى العالم الذى يحوطه على أنه عالم متغير ، وفى المقام الثانى ، فى الوقت نفسه ، نظرا لأن عالم وجود الفرد عالم متسع المدى بصورة متزايدة ، وعلى مقياس شمولى ، فان الفرد أكثر تمزقا من جراء ما اتسمت به طبيعة مسئولياته ومهامه العديدة من تثار ، وبما بها من تناقضات نظرية ، والعزلة التى تحتويه مردها الى تفكيك شمل الجماعة وتبديد وقته وعجزه عن رؤية الأحداث ككل • ان مهمة تعليم الكبار هي مساعدتهم للموازنة وتخطى تلك الحدود ، ويجدون أنفسهم كشخصية مكتملة تماما •

وفى ضوء هذه الأمثلة القليلة من الواضح أنه لو أصبح تعليم الكبار أداة لحل مشكلات الجماعة فانه من واجب المجتمع ككل أن يوافق على البدء بعملية التعليم وهنا نجد عنصرا ثانيا هاما لأية استراتيجية لتعليم الكبار ، بجانب مبدأ أن متلقى هذا التعليم يجب أن يشتركوا فى تقرير أهداف ومضمون الأنشطة التعليمية التى يطلب منهم المشاركة فيها •

قد يتساءل الفرد هل هناك استراتيجية واحدة قائمة أم أن هناك مكانا لمتنوعات من الاستراتيجيات • وطبيعى أن المرء لا يمكن أن يتجاهل مستوى ونمط التطوير ، أو المظاهر المعنية لمختلف الجماعات التى تتألف منها المجتمعات ، كما لا يمكن للمرء أن يتجاهل أهمية وفاعلية المناهج التعليمية •

وطبيعة وعظم المشكلات التى يجب على تعليم الكبار أن يعمل على تسهيل فهمها وحلها تختلف اختلافا عميقا فيما بين البلدان التى تطورت صناعاتيا تطورا عاليا ومجتمعات فى بداية التصنيع وتلك ذات الاقتصاد الريفى التقليدى • وبالإضافة الى

ذلك فانه حتى المجتمعات الصناعية تختلف فى مظاهرها ، وفى معظم الحالات تتواجد جنباً الى جنب تقنيات الإنتاج التى تتدرج من إنتاج ريفى تقليدى الى الالكترونيات متضمنة انتاجاً حرفياً وخط تجييع انتاج . وكل وضع له متطلباته الخاصة وله نظامه فى الأولويات ، وهو ما ينبغى أن يحاول تعليم الكبار أن يشكل نفسه عليه تشكيلاً وثيقاً ما أمكنه .

وإذا أخذنا فى اعتبارنا ما سبق أن ذكرناه اتضح أننا ليست لنا استراتيجيات واحدة بل مختلف الاستراتيجيات الخاصة بتعليم الكبار .

وبهذه المناسبة قد لا يكون هناك داع لمعارضة استراتيجية تعطى أفضلية لاعتبارات اقتصادية باستراتيجية تعتمد اعتماداً وثيقاً على اعتبارات ثقافية . وواضح أنه ، أيا كان الطرف الذى عهد الى تعليم الكبار أن يطوره ، لابد أن يكون هدفه المبدئى هو أن نستخلص من الكبار آمالاً استقلالية ومواقف وصوراً للسلوك ، وبذا يمكن الكبار من فهم واستيعاب التغير والمشاركة فى تطوير وتحويل المجتمع . وواضح أن أى هدف على هذه الشاكلة لا يتفق والمقومات التعليمية المنتزعة من الحياة ، والبرامج المتخصصة تخصصاً عالياً فى المضمون .

المقومات

يجب أن يزود تعليم الكبار بمقومات مرنة ولا مركزية بل منسقة ومكاملة تماماً للمنهج التعليمى ككل .

ولهذا الغرض لابد من الاستعانة ، على أساس عريض ما أمكن ، لكافة الهيئات والمعاهد القادرة على المساهمة فى عمل تعليم الكبار ، وبصورة خاصة المدارس والجامعات وحركات تعليم العمال ، ومنظمات نقابات العمال والجمعيات التعاونية والمنظمات النسائية الدينية والمنظمات الثقافية والرياضية ومنظمات الشباب ، وتلك المنظمات المسئولة عن تعميم العلوم بين الجمهور ، ووسائل الاعلام الجماهيرية ، والمكتبات والمتاحف والمشروعات وكل الأفراد من ذوى المؤهلات فى هذا الميدان أو القادرين على الحصول عليها .

والمساهمة من جانب هذه العوامل المتعددة قد تتخذ صورة تنظيم وانجاز البرامج ، أذ قد تنحصر فى الامداد بالمربين أو المنظمين وبالمعدات وبالنصائح حول طرق التدريس أو حتى الراحة أو التسهيلات .

وكلما زادت العوامل فى عددها وتنوعت زاد ضغط الحاجة الى وضع نظام تنسيق على مختلف المستويات يضم ممثلى السلطات العامة والهيئات العامة والأجهزة والمعاهد المهتمة بتعليم الكبار . وقد تكون وظيفة مثل هذا النظام توكيد العمل المتحد والتنسيق اللازم فى مراحل التخطيط والمراحل العملية وتوليد أنشطة جديدة ، وبصورة خاصة أى نشاط يبدو ضرورياً بالنسبة للتطوير الطويل الأمد لبرامج التعليم .

والحقيقة أن سياسة تعليم الكبار لا يمكن أن تقتصر على تعبئة الموارد التعليمية القائمة أو على انشاء معاهد جديدة تكون مسئولياتها مسئولية مباشرة لمواجهة المتطلبات الملحة .

والتطوير الطويل الأجل لتعليم الكبار يستلزم قدرا معينا من الاستثمار المبدئي ، والدراسات المتعمقة يجب أن تجرى بصورة خاصة على المشاكل التربوية والاجتماعية والاقتصادية والمالية التي تواجه مختلف العوامل ، وهناك حاجة لتدريب المديرين والمعلمين ومن يقومون بتدريب المعلمين ، كما ان هناك حاجة لتطوير انتاج الوسائل التعليمية ، وسيجرى العمل أيضا على تخطيط وتقويم الأنشطة التي أخذ بها . وبالإضافة الى هذا يجب أن تجمع الوثائق كما يجب جمع البيانات الاحصائية ، في حين أنه يجب أن تعد المعلومات التربوية والخدمات الارشادية بالنسبة للكبار بالإضافة الى اقامة شبكات تبادل المعلومات بالنسبة للمعلمين والأجهزة المعنية .

وأنشطة تعليم الكبار التي تديرها أجهزة غير حكومية ، وبصورة خاصة اتحادات وجماعات طوعية ، يجب أن تشجع ويجب أن تدرج ضمن الهيئات التي تتلقى معونة منتظمة من الدولة ، وبقصد ايضاح الالتزامات الخاصة لكل من يساهمون فان مثل هذه المعونة قد تأخذ صورة المعونة الفنية أو المالية ، وتمنح طبقا لبنود اتفاقية أو عقد . على انه من المهم ، بالنسبة للهيئات التي تتلقى اعانة الدولة أن تتمسك باستقلالها الذي تحتاج اليه لتنجح في عملها التربوي . ومهما يحدث ، فان حريتها في التفكير يجب أن لا تكون موضع نزاع .

وفي أغلبية البلدان يمكن للمدارس أن تسهم اسهاما جديرا بالاعتبار في التوسع في تعليم الكبار ، على انه من واجب المدارس أولا أن تصبح على المام بالمشاكل لعملية للمجتمع وأن تكون على استعداد لأن تؤدي دورها في حلها ، ويجب اقامة اتصالات مباشرة ومنتظمة مع مختلف قطاعات الكبار من الأهالي ، ويجب اعداد المعلمين للمواءمة مع الظروف الخاصة المحيطة بمثل هذا العمل .

والجهد المطلوب من وسائل الاعلام الجماهيرية ، لو كان عليها أن تؤدي الدور الذي يجب أن تسهم به في تعليم الكبار ، هو أساسا الجهد المتطلب من غيرها ، اذ يجب أن تتصل بجمهورها ، وتحثه على المشاركة ، وأن يتوقف عن أن يكون مجرد « مخرج » حتى يمكن اقامة مجرى ذي اتجاهين بينها وبين من يتلقون هذه البرامج .

ولو تحققت هذه النتيجة فمن المحتمل ان الأمر سيستلزم وضع نظام منسق مناسب يضم من هم مسئولون عن وسائل الاعلام الجماهيرية وبصورة خاصة الراديو والتلفزيون ، ومن هم مسئولون عن تعليم الكبار .

المضمون

ومضمون تعليم الكبار يجب أن يستمد مباشرة من الأهداف المنشودة وعلى شاكلتها يجب أن يكون متنوعا . ويبدو أنه لا وجود لمجال هو بداهة فيما وراء مجال تعليم الكبار ، ومهما يكن فان الدفعة الرئيسية للجهد يجب أن تكون بلاشك في مجالات فيها الاحتياجات الناشئة من التغير لها أعظم وزن ، ويجب أن تكون ذات اهتمام عظيم لتجنب أية معالجة ضيقة جدا ، والتغير يطالب برد سريع ، ولكن المسائل التي يثيرها التغير هي حتما متكررة ، ويجب على المرء أن يتجاوز المظاهر السطحية .

والتعليم العام يجب أن لا يهدف بالقدر الكبير الى تجميع المعرفة التي تطالب بأن تكون موسوعية بقدر ما يهدف الى زيادة معرفة يمكن أن تستخدم كوسيلة .

يجب أن يتيح تسلطا أسرع وأدق لمختلف طرق التدريس والوسائل واللغات التي تمكن من تطوير روح النقد الى جانب تطوير القدرة على التعليل وتكوين وجهة نظر عامة .

وفي التدريب المهني يجب أن يكون الهدف استبعاد تقارب محدود له علاقة بوضع معين ، فالغاية المنشودة يجب أن تكون ، على العكس من ذلك ، متعددة الكفاءة وعلى المام بالمشاكل المتصلة بالبيئة الاقتصادية والاجتماعية للعمل .

والتدريب على الشؤون الاجتماعية والاقتصادية والسياسية يجب أن يعد المواطنين للمشاركة الديمقراطية في قيادة شؤون المجتمع على كافة المستويات ، ويمكنهم من مقاومة التلقين بوجهات نظر معينة ومقاومة الدعاية ، والى المدى الذي تأخذ فيه وسائل الاعلام الجماهيرية على عاتقها ، بصورة متزايدة مسئولية الاعلام ، يجب على قادة تعليم الكبار أن يهدفوا مبدئيا الى تشجيع تقارب انتقائي ومحكم للاعلام ، والى القدرة على تصحيحه اذا دعا الأمر .

وفي التدريب ، مع أخذ التطور الثقافي في الاعتبار ، يجب أن لا يكون الهدف الدعاية لنمط هياته فئات معينة من المجتمع فحسب ، بل الى تربية صور من التعبير ملائمة لكل فرد ولكل مجموعة ، نابعة من خبرتهم في الحياة ومن قيمهم الذاتية بصورة خاصة .

ويمكن القول بوجه عام أن الأولوية يجب أن تعطى لاسترداد واعادة بناء الموارد والوسائل التي يمكن أن تستخدمها الجماعات غير المميزة أو تلك التي على هامش المجتمع لتكمل نفسها وتعبر عن ذاتها .

فعلى سبيل المثال ، بالرغم من الأعداد الضخمة من الناس الذين ينزحون كل سنة ويتسببون في تضخم طبقات سكان المدن فان الأغلبية الكبرى للسكان في البلدان النامية لا يزالون يعيشون في قرى صغيرة أو في مزارع معزولة ، والبعض مستمرون في مزاوله حياة البدو ، ومعظم المناطق الريفية أخذة في الفقر بصورة مستمرة ، وكياناتها الاجتماعية والثقافية أخذة في الانحطاط . هذه المناطق يجب أن تلقى مساعدة لاسترداد توازنها ، بحمايتها من صدمة انغماسها بسرعة في العالم الحديث ، في الوقت الذي يمكنها فيه الاستفادة من ثمار التقدم الفني والاجتماعي لتصبح مرة أخرى سادة صناعتها .

وفئات جديدة من الأشخاص غير المتميزين ، مثل الأشخاص الذين أساء اصلاحهم اجتماعيا ، والمهاجرين العاطلين ، قد أضيفوا بالفعل تدريجا الى الفئات الراهنة من الأميين والمعوقين جسديا وذهنيا ، وبالنسبة لكل هذه المجموعات يجب ادخال أنشطة تتواءم مع احتياجاتهم .

طرق التدريس

وأيا كان المضمون فان الهدف النهائي لتعليم الكبار ، أعني أن يأخذ « الكبير » (الراشد) على عاتقه المسئولية تجاه المشاكل التي تواجهه ، مع معاونة المجتمع الذي يعيش فيه ، يجب أن يوحى مباشرة بطرق التدريس المستخدمة . والهدف المنشود يجب أن يستبعد أي نمط من التدريب فيه المبادئ والمضمون أو طرق

التدريس ممالة من فوق • والهدف المنشود يجب أن يستبعد أيضا أى طرق تدريس روتينية وأى طريقة تدريس تضع الكبار المارين بالتدريب فى وضع أقل أهمية ، أو أى طريقة تدريس تعمل على الفصل بينهم وبين بيئتهم أو حياتهم اليومية •

يجب أن يكون معلوما ان كل « كبير » يمر بالتدريب : على قدر اجمالى من الخبرات الشخصية خاصة ما كان منها خاصا به ، ويقف فى مركز وسط فى شبكة من العلاقات المتبادلة التى تجعل وضعه فريدا •

وجوهر مشكلة تعليم الكبار هو نقل هذه الخبرات وهذا الوضع الى قالب تربوى ، وهو أمر غير ممكن الا اذا أتاحت « للكبير » الوسائل للفادة منها كفرد وكعضو فى مجتمع معا •

ولذا فانه من المرغوب فيه عدم التركيز على مرحلة الإلتجاز على حساب المراحل الأساسية الأخرى المساوية لها التى ينبغى أن تدخل فى أى برنامج من برامج تعليم الكبار ، وبصورة خاصة تعريف الأهداف وتقويم التدريب المتاح •

والخصائص الفردية لكل « كبير » يمر بالتدريب تتضمن طبيعة وأهمية القيود التى يخضع لها ، وعليه يجب أن يبذل جهد لاكتشاف ومواءمة أحسن الوسائل لتنسيق التعليم مع حيوات الأفراد ، آخذين فى الاعتبار الطريقة التى يقسمون بها وقتهم بين الفراغ والعمل • وينبغى أن يكون الهدف مواءمة جداول الدراسة مع احتياجات الفرد عن أن يكون مواءمة الأفراد مع هذه الجداول الدراسية •

وأخيرا يجب أن توجه عناية خاصة الى المعونات التعليمية المستخدمة ، كما يجب أن توجه العناية أيضا الى التسهيلات الفنية المستعملة من أجل أنشطة تعليم الكبار ، ويجب أن يشارك الكبار الى أقصى حد ممكن ، فى اختيار ، وفى بعض حالات فى تطوير ، الوسائل التعليمية لتستخدم خلال الأنشطة التى يشاركون فيها •

أما عن التسهيلات ، حيثما كانت ممكنة ، فانه يجب استخدام ما هو قائم من تنظيمات دون المستوى المنشود فى أنشطة التربية والعلوم والثقافة والرياضة ووقت الفراغ • واستخدام التسهيلات نفسها لمختلف الأغراض يعنى ان الأنشطة المتضمنة لم تعد تجرى فى عزلة ، وان الحواجز بين مختلف مظاهر الحياة قد زالت ، وهذا يساعد على التصدى لتفكك الجماعات بمرضى الزمن أو بالخلفية الاجتماعية • على ان تعليم الكبار يكون على طبيعته فى أغلبية الأماكن التى نتردد عليها يوميا ، وبصورة متكررة فى المصانع والحقول أو الطرق العمومية المهيئة كمكان صالح لأن يكون أشبه بغرفة دراسة أو بمركز ثقافى •

موضوعات أخرى

بالإضافة الى الأهداف والمقدمات والمضمون وطرق التدريس التى تتجه نحو تعريف تعليم الكبار هناك موضوعات أخرى مرتبطة بها يمكن أن تكون بحق مادة لأداة دولية •

وهذه تشمل على سبيل المثال : العلاقة بين تعليم الكبار وتعليم الشباب ، والعلاقة بين تعليم الكبار ، والعمل ، وتدريب ووضع العاملين فى تعليم الكبار ، والتعاون الدولى •

وبالنسبة للعلاقة بين تعليم الكبار وتعليم الشباب هناك ظاهرتان متكاملتان. يجب أن تكونا موضع اهتمام كبير : فمن ناحية فيما يتصل بالمدى الذى يؤثر فيه الحصول على قدر معين من التعليم الأولى على فرص الوصول إلى تعليم الكبار ، أو المشاركة المثمرة فى تعليم الكبار ، ومن ناحية أخرى فيما يتصل بالدروس التى قد تستخلص من تعليم الكبار بالنسبة للتعليم المبكر . مثل هذه الدروس ماثار جدل قوى لاعادة التفكير فى مقومات ومناهج التعليم بالنسبة للشباب ، واعادة مواضعها .

وبالنسبة للعلاقة بين تعليم الكبار والعمل فمن المسلم به ان هذا مظهر خاص للمشكلات التى أثارها تطور تعليم الكبار ، وهى مع ذلك مظهر يقود نفسه الى قاعدة دار حولها قدر كبير من النقاش والتفكير فى عدد من البلدان ، وأيضا فى منظمات دولية ، على سبيل المثال ، منظمة العمل الدولية التى تبنت فى سنة ١٩٧٤ مؤتمرا دوليا وتوصية عن العطلة التعليمية المدفوع أجراها ، ولهذا كان من الواجب صياغة المبادئ الترشيدية الرئيسية الخاصة بالسياسة التى تتبع فى هذا المجال .

وبالنسبة لهيئة التدريس يجب توكيد ان هناك مؤهلات معينة لازمة بالنسبة للعاملين فى حقل تعليم الكبار ، وان هذه المؤهلات لا بد من التحصل عليها ، ولهذا فان مشكلة هيئة التدريس يجب أن تطرح فى شروط تعبئة الموارد ، واعداد العاملين فى حقل تعليم الكبار لتحمل المسئوليات التى عليهم أن يتحملوها ، ويطابقوا هذه المسئوليات بغيرها من الأنشطة ، مهنية كانت أو غير مهنية .

ومع ذلك فان مشاكل تعليم الكبار معقدة بما فيها الكفاية للدرجة التى يصعب معها تحقيق البناء التدريجى لجهاز من الاختصاصيين القادرين على المساهمة فى تدريب المربين وفى الدراسات المتعمقة . وأخيرا لا يحتاج تعليم الكبار إلى مربين منظمين فحسب ، بل يحتاج أيضا إلى مخططين ومديرين .

وأما بالنسبة للتعاون الدولى فان فائدته فى ميدان تعليم الكبار لم تعد فى حاجة إلى برهان ، ولهذا يجب أن يدعم بوسائل مثل تشجيع الاستشارة حول مشاكل معينة ذات أهمية مشتركة ، وإتاحة تقديم مساعدة الخبراء الأجانب للبلدان الراضية فى ذلك لكى تعبىء مواردها البشرية والمادية لأغراض تعليم الكبار ، والبدء فى الدراسات المتعددة القوميات ، ومشروعات البحوث ، وتأسيس أو تطوير أنشطة المراكز أو الأحداث التى يمكن أن تحتل مكانها فى منهج دولى لتوثيق وتنسيق المعلومات المقارنة ، وتقديم المعونة لأنشطة الاتحادات الاقليمية أو الدولية التى تعمل فى مجال تعليم الكبار .

ومع ذلك فهناك مجال يجب أن يتخذ فيه اجراء خاص : تكاليف التسهيلات والوسائل التعليمية ، وبصورة خاصة التكنيكات والبرامج السمعية والبصرية ،

فهى عائق خطير فى طريق بثها ، ولهذا فان المجتمع الدولى يجب أن يبذل جهدا موحدا لايجاد حلول منطقية لهذه المشكلة وللتخلص من التعليمات التقييدية التى تثير هذا الوضع .

وأخيرا يجب أن نوجه الاهتمام الى حقيقة أنه اجراء عدل أكثر منه اجراء حكمة . الاستمرار فى تقديم مساعدة فعالة ، اما عن طريق اجراء متبادل أو من خلال أجهزة دولية ، لأنشطة تعليم الكبار للدول النامية ، وبصورة خاصة تلك التى بها أعلى نسبة من الكبار الأميين ، ومع ذلك فمن الأهمية بمكان اليقظة ازاء احتمال أن تتخذ المعونة صورة التحول المستقيم للمقومات والمناهج وطرق التدريس والتقنيات التى تستخدمها تلك المعونة المقدمة ، ويجب أن تتضمن المعونة : تشجيع وحث التطوير الداخلى فى البلدان بانشاء معاهد مناسبة ، ووضع أسس مخططة تخطيطا جيدا تناسب الظروف الخاصة بهذه البلدان بالاضافة الى تدريب هيئة تدريس متخصصة ●

المتروجم . عبد الحميد سليم
المدير العام لمركز وثائق وتاريخ مصر المعاصر
بالهيئة العامة للكتاب

لقد برهن مفهوم التنمية الدولية ،
الذى كان شائع الاستعمال منذ نهاية
الحرب العالمية الثانية ، على أنه لا يمكن
تطبيقه في عالم العقد الثامن من هذا
القرن ، وهو عالم تمر به تحولات
أساسية .

وكان واضحا في ذلك المفهوم التركيز
على النمو الاقتصادى القائم على خبرة
الشعوب التى تحولت الى التصنيع
والمتحررة في مشاريعها ، وقد بدا أن
أسلوبها التطويرى واستراتيجيتها قد
خدماها خدمة جليلة ، كما بدا أيضا
كاجراء ملائم في نظر معمارى عقدي التطور
الاول والثانى أن يكون من واجب الشعوب
التي لم تتحول الى التصنيع أن تنتج
طرقا مماثلة مفضية الى النجاح .

والواقع ان أجزاء من العالم النامى في
آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية والبحر
الكاريبى أحرزت تقدما اقتصادية خلال
العقدين الأخيرين ، وهو ما يمكن قياسه



الكاتب • لوسيل مير

(من جاميكا)

رئيس وفد جاميكا الدائم لدى الأمم المتحدة

بنيويورك •

بأسس مثل أسس دخول الأفراد ، والدخول القومية ، والانتاج الصناعى ، وغيرها من الأسس : مثل هذه المعايير مطابقة للقوانين التى وضعت فى الاستراتيجية الدولية للتطوير .

ومع ذلك فقليل من هذه الأسس ، خاصة تلك التى تهتم بظروف أكبر جزء من سكان العالم : ظروف فقرهم المدقع ، مع ذلك ، معروفة تمام المعرفة وواضحة على أوسع نطاق ، لأن وسائل الاتصال الجماهيرية تؤكد اليوم أن المميزين فى العالم يعرفون الكثير عنهم غير مميزين خلافا لما كان عليه الوضع فى التاريخ من قبل ، بل أكثر وبكل تأكيد مما كان عليه الوضع منذ عشرين سنة مضت ، والعكس أيضا صحيح .

ولذلك فأن التعاون فى مستويات المعيشة بين الناس فى اقليم واحد وآخر يتسع مداه بصورة خطيرة ، من وجهة النظر الدولية التامة . وبالمواجهة بدليل الحيات المفزعة التى تحياها الأغلبية العريضة من الرجال والنساء فى القارات الجنوبية الثلاث ، بالرغم من « التطوير » الذى مر عليه عقدان من الزمان ، نلاحظ الآن أن التركيز على التخطيط القومى والدولى يتحول فى محاولة لتوكيد أن الهدف الحقيقى للتطور قد صار الكائن البشرى ، الذى سيظل مركز لكل تعريفات معادة ولكل استراتيجيات معلة .

ولكن ليس هذا أمرا من السهل تحقيقه : لأنه من المستحيل الوثوق بأنه فى مناطق اتخاذ القرار الخطير ، يوجد هناك التزام بمطابقة التطوير بالمقياس العام للحرمان البشرى . والقرارات فى الأمم المتحدة حول هذا الامر لها دلالتها .

والحاجة الماسة للاماط التطويرية التى يمكن أن تكون فعالة فى مواجهة المتطلبات الأساسية الرجال والنساء قد عجلت بالمطالبة بنظام اقتصادى دولى جديد ، أجمعت عليه مختلف الجمعيات العامة للأمم المتحدة وأجهزتها . والمجتمع الدولى ، فى الوقت الراهن ، يستثمر المزيد من الطاقة والخبرة فى ممارسة ذلك النظام من خلال شبكة للأمم المتحدة وغيرها من الأجهزة الأخرى ، اقليمية كانت أو دولية ، ولكن المحنة العالمية الراهنة ارتبطت ارتباطا لا فكاك منه بمحنة الطاقة وبمظاهر أخرى معينة نقدية واقتصادية ، مثل التوقف والتضخم والعجز فى موازين التجارة ، حتى أن كل هذه الموضوعات قد اتخذت مرحلة تمرکز ، ومن بين الموضوعات الأخرى الدائرة مناقشتها الآن دوليا فى « باريس » و « نيروبي » و

« نيويورك » وفي كل مكان التركيز على السلع والحواجز التجارية والقرض الدولي والفهرسة وتذبذبات الأسعار والتحول التكنولوجي ، وكل منها تحمل تضمينات أساسية لاعادة بناء المنهج العالمى ، ومثل اعادة البناء هذه ستجعل الموارد متاحة للتطور . ولكن هذه الجمعيات العامة الموجهة حتما الى التجارة والمال يمكنها وهى على ادراك تام ان تتجاهل أولئك الأشخاص الذين سيتأثرون بالموضوعات الاقتصادية التى تحت البحث ، وهؤلاء هم الأشخاص الذين سيكونون اما الضحايا أو المستفيدين من القرارات الاقتصادية والفنية التى اتخذت ، اعتمادا على أن شدة الهجوم البشرية هى التى توحى بهذه القرارات . اما ما تم التداول عليه فى الواقع فهو الوجود الحاضر والمستقبل لملايين البشر من رجال ونساء وأطفال العالم النامى .

ومن المشاهد اليوم ان هناك محنة واقعية فى الاحساس . والمرء على دراية ، مثلا ، بالمدى الذى حطمت به محنة الطاقة : الاعتداد الذاتى المألوف السياسى والاقتصادى للديموقراطية الصناعية الغربية . وفى الوقت الذى اهتمت فيه اهتماما بالغا باستقلال العالم المعاصر فانها قد خدمت أيضا فى توجيه بعض الشعوب الى اعادة النظر فى موضوع مسئولياتها ، فيما يتصل بالتطور الدولى . لقد كان التزامها دائما مشروطا فى بعض أنحالات ، وهو يظهر الآن دلالات على التراجع فى حين أنه فى عدد من المحافل الاقليمية والدولية يبدو أن موضوع حماية مجتمعاتها الخاصة واقتصادياتها من صدمات المستقبل هو الشئ الرئيسى الذى يهملها . ان النتيجة غير المؤكدة للمؤتمر الراهن للأمم المتحدة حول التجارة والتنمية يجب أن تجعلنا نقف ونتساءل : هل العنصر البشرى للتطوير معترف به لدرجة أنه يمكن أن يترجم الى اتخاذ قرار سياسى .

ولما كان العنصر البشرى للتخطيط التطويرى يتخذ لنفسه أهمية أكبر فذلك كان حال العنصر السياسى ، لأنه اذا كانت خاصية الحياة البشرية انها تقرر الأهداف فان الاجراء السياسى هو الذى يحدد الوسائل ويمهد الطريق نحو التطوير والتنمية . وكل من التراجع والحصول على الموارد المطلوبة يتطلب الممارسة الصريحة الواضحة للاختيارات السياسية .

وهنا تكون المحنة محنة سيادة .

وهى قومية ودولية معا ، وهى تمس كل العناصر فى المجتمع العالمى بما فى ذلك تلك التى مارست فى الماضى سيادة خارج نطاقها الاقليمى بصورة واسعة ، وتلك التى صارت مؤخرا محصورة فى نطاقها الاقليمى فحسب .

ومازال التحكم فى الجزء الأكبر من الموارد المتطلبة للتنمية متروكا أمره لمن يبدو دائما أنهم لا يدركون تمام الادراك مدى احتياجات العالم النامى . كما أن التحكم متروك أمره أيضا لمدى الاضطراب الذى يملك من يقون على الاستفادة الثابتة من التخلف عن التطور . ومع ذلك فان التنازل عن تلك الموارد شرط لا بد منه للتنمية .

والبلدان الحديثة الاستقلال هى أكثر البلدان اهتماما بالتنمية ، ومازال عليها أن تتواءم مواعمة تامة مع سيادتها ، اذ أن أعراض مرض التبعية ، تراث الاستعمار ما هى الا نتيجة للتخلف عن التطور ، ما هى الا عدو للسيادة .

وهذه الأعراض المرضية ما هى الا ضغط واضح على مقدرة الشعوب النامية ، باعتبار أنها بلدان مستقلة ، وباعتبار أنها أكبر مجموعة دولية تبحث ، فى الواقع ،

في الشروط الأساسية لمبدأ الاقتصاد العالى المفتوح الذى تحاول الآن أن تصلحه وأن تمارس ارادتها السيادية في معالجتها على الصعيدين القومى والدولى للمشكلة القاطعة الخاصة بتوزيع موارد الثروة ، وفي تخطيطها تخطيطا جذريا لقومات جديدة للتطوير ، وأن على أغلبية العالم النامى ، مع ذلك ، أن يتطور تطورا جذريا في صياغة المفاهيم الكلية .

والخبرة التاريخية لكثير من البلدان المطلة على البحر الكاريبى قد جعلتها قادرة بصورة خاصة ، على التصدى لهذا الضغط عمليا . وقد نشأت علة وجودها الاصلى من احتياجات الرأسمالى الأوروبى الغربى لمستعمرات العالم الجديد معدة تجاه تصدير ثقافة وحيدته وفي خدمتها عمل قسرى له أهميته . وحتى الاستقلال السياسى الذى حققته المستعمرات البريطانية السابقة ، خلال العقد الماضى أو ما حوله ، لم يفد في بادىء الأمر أن يعدل بأية طريقة لها أهميتها، التبعية الفطرية والتوجيه الخارجى لهذه المجتمعات . لقد مرت ، كنتيجة لذلك بالتطبيق الكلاسيكى للأنماط التطويرية الغربية خلال العقد السابع من هذا القرن ، متمشية مثلا مع التصنيع واستيراد رأس المال ، كما شهدت أيضا الدلالات الكلاسيكية لفشل هذه الأنماط في رفع مستوى حيوات أهالى المنطقة ، اذ بلغت البطالة على سبيل المثال ما يقرب من ٢٥٪ في بعض المناطق في سنة ١٩٧٢ .

وتغيير اتجاه مثل هذه السياسات يتطلب بوضوح الصراع مع الماضى . وقد تكون أهم نقطة بداية ، على سبيل المثال ، تقدير جديد للزراعة التى ظلت مجالا مهملا في العقد السابع من هذا القرن والتي تدهورت بدرجات نسبية في المناطق المطلة على البحر الكاريبى ، وبصور مطلقة في بعض الأماكن .

والبحث عن أساليب وأهداف جديدة يتضمن اجتذاب قدرات الدول ذات السيادة لتنتزع نفسها من التنظيمات الاقتصادية الدولية الراهنة ، وفي الوقت نفسه تسيد اقتصادياتها الخاصة بها على أساس من الاعتماد الذاتى الجماعى . وما زالت عقد التبعية تمنع بعض الدول النامية من التقدم باصرار في هذا المجال ، اذ هناك رواسب الخوف من أن أداء هذا الأمر فيه تخديل بتحرر نفس ، بلا مقابل، للبلدان النامية من مسئولياتها الشاملة . ولا شك أن مهمة اقامة معاهد اقليمية ودولية من البداية فعلا التى نعكس احساس الدهاء البادى في العالم الثالث هو اجراء له أهميته .

وعلى المستوى القومى لا يقل الأمر عن ذلك، ولكن هنا ربما يكون الجهد للعمل متماثلا بصورة أكثر سهوله . وعلى المستوى القومى تستمد ميكانيكية التغيير الفعالة طاقتها من شعب هيبى ليرى نفسه في ظروف ايجابية كمحرك وشريك معا في مجال التنمية .

وعملية التعبئة وظيفية رئيسيه للعملية السياسية ، بها تمارس السلطة المسئولية وبها تحصى الموارد وتتخذ القرارات والقوة السياسية التى تمد التعبئة بهذه الديناميكية ، يجب أن يراها الجميع لا كقوة مستقلة بل كدفعة جماعية وراء ادراك المطالب البشرية . والارادة السياسية يجب أن ترى على أن لها مبررا واحدا، وهذا المبرر مبرر أخلاقى .

والسؤال اذن هو كيف يستمر مجتمع ما في أن يلحق شسعه الخبرة والثقة

والديناميكية المتطلبية لممارسة حقوقه السياسية ، ليقبض على ناصية موارد ثروته ويحولها الى الصالح القومي ؟

هنا نصبح وظيفة التعليم وظيفة لها خطورتها في اوسع معنى لها ، متضمنة بشكل واضح عملية تعليمية لا يمكن ان تكون حيادية .

ولا شك ان المناهج التعليمية السابقة لفترة الاستقلال لم تكن حيادية في العالم الثالث ، وكانت اهدافها معروفة ، ان لم تكن في وقت من الاوقات موجهة بمهارة تجاه تدعيم البقاء الاستعماري ، وعادة ترث البلدان الحديثة الاستقلال هذه الاهداف متقبلة اياها كاضافات لانماط التنمية الاقتصادية المستخدمة .

وتضمنياتها واسعة ، فشبكة من المقومات التعليمية الشكلية الى جانب معاهد شكلية ولا شكلية للاتصال والاعلام ، تشكل ما يمكن ان يدعوه المرء صناعة الذهن وهو مشروع من اكبر المشاريع القومية السامية شمولاً وليست دائماً في وضوحها بهذه الصورة ، ولعلها ، لذلك السبب ، كانت قادرة على ان تكون أكثر تأثيراً ونحن على علم بقدره شركة الوعي هذه وفروعها المحلية تكون غالباً المناهج الدراسية للعالم الثالث على ان تغلب الحقيقة رأساً على عقب . لقد ساعدت على تعزيز الاستعمار الجديد وحكم الصفوة ، والفردية والاقتصادية ، وما ينجم عنها من العجز في التوازنات الاجتماعية الاقتصادية ، وناهيك عن ذكر تأثيرها التخريبي على الثقافات القديمة .

هذا الكيان التعليمي دون المستوى ، على شاكلة الانماط التطويرية التي يساندها ، لابد ان يعاد تشكيله ، اذا ما حدث مرة ان تماثلت بصورة جوهرية خاصيته السياسية وغرضه ، وفهما تمام الفهم .

واعظم تحد ووجه في مهمة اعادة التنظيم التعليمي هو مما لا مرأ فيه ما ابداه الأقسام « الكبار » الذين هيئوا نعلاً ، كليا أو جزئياً ، لقيم ومهارات والامهارات ، وكثير منها غير ملائم ، ان لم تكن غير عادية . وعملية عدم القراءة والكتابة ومعاودة تعليم القراءة والكتابة دائماً عملية معقدة .

ان ما هو أهم هو ان هدف الصالح القومي المشترك يحل محل حق الفرد المطلق في العمل داخل نظام السوق الحرة يرشده قانون الحد الأقصى للربح . والفردية الاقتصادية هي اللب القوي للمعتقدات الليبرالية الغربية التي تطورت في وقت آخر ، في مكان آخر ، والتي يجب ان تناقش صلاحيتها لعالم ثالث مضطرب ، مناقشة جادة .

وفوق كل شيء يجب ان تناقش تلك الجماهير من الرجال والنساء ممن هم بالمستويات الغربية قلة ، أية انجازات فنية أو ثقافية ، ولكنها رغم ذلك ستمد بقوة الدفع وبالمادة لاعادة البناء القومي ، الذين سيعيدون تشكيل الكيان التعليمي الملائم ، المتأصل في فلسفته التطور ملائمة ، والذين سيعيد ذلك تشكيلهم هم أنفسهم .

ولهذا لابد للصور المؤسسية ان تسهل مهمتهم المتعددة الوجوه ، وظيفة الوطني ، والبناء ، والطالب .

واعادة البناء المعهدي يجب ان تكون من الناحية الجوهرية خبرة مشاركة
والناس في كافة قطاعات المجتمع ، بما في ذلك اقلها ارتباطا بالمجتمع لهم وجهات
نظرهم الخاصة عن كيفية تنظيم حيواتهم ، وقد يكون ادراكهم محدودا تماما بالبيئة
وبالفرصة ، ولكنها حقيقة ان تجاهلت قد تكون عاملا انتاجيا مضادا وخطيرا ،
ولو احترمت أو استخدمت يمكن التوسع في قدر موارد الثروة المتاحة لعملية
القراءة والكتابة .

وتقدير اليونسكو الخطير الاخير لبرنامجها العالمي التجريبي عن القراءة والكتابة
فيه بعض الدروس في هذا المجال . وحدث تقويم للتقدم الذي أحرز في تدريس
الشباب الكبار في عدد من البلدان النامية يوضح أن الصور التسلطية للتدريس قد
أتت بتجارب أقل ايجابية من تلك التي « اعترفت اعترافا صريحا بخبرة الكبار
وتبصراتهم كنقطة بداية صالحة لتعلم » .

واسطورة التحفظ العنيد « للناس الصغار » بصورة خاصة المقيمين منهم في
الريف ، تموت بصعوبة . ومثل هؤلاء الأشخاص يقال عنهم أحيانا انهم مقاومون
على مضض ، التجارب مع التجديد . بيد أن هذا الادعاء يحط من قدر الاحساس
المتزايد لجماهير الفقراء الحضريين والريفيين بالصفات الحقيقية لحيواتهم .
ونتيجة هذا هي استعدادهم المتزايد لأن يكونوا طرفا في تجربة تقدم بدائل لحالة
راهنة قائمة .

وقد يكون هناك عائق أعظم شأنا من التحفظ الشعبي ، وهو البيروقراطية
المحصنة التي تحتاج لأن ترى نفسها في علاقة متغيرة مع الناس ومع المعاهد ، وأن
تدرك افضلية الواحد على الآخر وأن تنمي المرونة التي تتيح لتنظيمات أن تنشأ
من واقع احتياجات معينة لمجتمع ما ، وأن تقرر شرعية كثير من التنظيمات الوطنية
التي نشأت من مجرد عملية مثل هذه .

والعالم الثالث غنى بمثل هذه الصور الثقافية الاصلية التي تعبر عن رد
الناس البارع على التحديات التي نواجههم يوميا، سواء في المجال الديني أو الزراعي
أو المالي أو في المنظمات الاهلية ، وحماية واعلاء شأن القيم التقليدية والمناهج
لا يكون بالتراجع في الوقت المناسب بل بالأحرى بتوكيد أن السياسات التطويرية
المعدلة رحيمة ، عقلانية وديناميكية بحق ، إذ انها تستخدم الاساسي الأمن المضمون
لكل ما هو قديم ومألوف للبدء في الدخول فيما هو جديد ومجهول .

وهناك دليل بالفعل يوحى بأن على استعداد للتجاوب مع الأوضاع اللاتسلطية
واللاشكلية لرد فعل الجماعة وخبرة المشاركة المرتبطة باحتياجات المستقبل التي
تبعث على التفكير في السير قدما تجاه حلول خلاقة . وهذا أمر له مغزاه بالنسبة
لأي مفهوم عريض للتطور ، لأنه سيكون من الاستحالة بمكان التحرك تجاه السياسات
المتجددة المتطلبة لما تبقى من هذا القرن دون أن تأخذ في اعتبارها الكامل ما ستطلبه
تلك العملية من المرأة ، التي تشكل أغلبية الاقوام الكبار في العالم النامي ، وكانت
قديما بعيدة عن المشاركة في مجال التطور .

وبالنسبة للمرأة نجد لها مصادقة عن التغيير وعاملا مساعدا عليه ، إذ ان
من أهم الأدلة المؤكدة لفشل الأنماط الغربية في حل المشاكل البشرية في العقدين
السابع والثامن من هذا القرن ، لها ارتباط بالمرأة . وهذه الحقيقة وحدها ، أن
لم يكن هناك غيرها ، تشكل سببا كافيا لإعادة تقويم وإعادة توجيه هذه الأنماط .

وكثير من الافتراضات الأساسية لخبراء التنمية ، كما هو معروف حق المعرفة ، قد أخطأوا أهدافهم ، في حالة المرأة ، فكانت أنماطهم المتكررة الخاصة بوظائف المرأة غالبا على طرفى نقيض مع الواقع . لقد أدى الاتجاه فى الاقلال بين قيمة المشاركة الفعلية للمرأة فى الاقتصاد المنزلى فى كثير من البلدان النامية تجاهل فاعليتها فى المشاركة فى الاقتصاد الحديث ، ولهذا استمرت قلة من وسائل التطور فى طريقها ، وكان من نتائج هذا الوضع الحيرة من الموضوع التباؤلى « للتحسين الحتمى » الذى عممه مخططو العقد السادس من هذا القرن . وقد صار فشل المرأة حقيقة اذ أن أغلبية النساء يملن الى أن يؤدين أدوارا اقتصادية أقل أهمية اليوم مما كان لهن من أدوار فى الاقتصاد السابق للتطور ، ومن ناحية الجوهر فان المشروعات الرئيسية المكثفة التى صاحبت عملية برنامج « كرباط الحذاء » فى أمريكا اللاتينية وغيرها من البلدان النامية قد جعلت مهارات المرأة الاقتصادية المألوفة : مبدولة ، دون إتاحة فرص بديلة . وجملة اجمالى الانتاج القومى لكثير من هذه البلدان ارتفع فعلا ، ولكن على حساب مجموعات كبيرة من السكان ، بما فى ذلك المرأة بصورة واضحة جلية .

وبعض المؤشرات البالغة الأهمية بالنسبة للتخلف عن التطور وعلاقته بالصحة والتعليم والظروف الاقتصادية تطبق اليوم تطبيقا له الغلبة بالنسبة للمرأة فى العالم النامى . والحقيقة المروعة للوفيات بين الأطفال وسوء التغذية فى أرجاء العالم الثالث تتحدث كثيرا عن ظروف المرأة بقدر حديثها عن ظروف الأطفال ، فالمرأة اللاتينية وغيرها من البلدان النامية قد جعلت مهارات المرأة الاقتصادية المألوفة : تشكل أكبر نسبة مئوية من بين الاشخاص الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة . ونسبتها فى البطالة التى تراوحت بين ٢٣٪ و ٢٥٪ ، تخفى فى الواقع احصاء أكثر اندارا بالخطر ، أعنى أن مستوى البطالة بين النساء الذى يربو على ٣٠٪ هو تقريبا ضعف نسبة البطالة بين الرجال . ومما لا يزال أكثر إثارة للقلق أن قلة من تلك المشكلة النسائية توجه خاص فى ظاهرة التخلف عن التطور . وقد يكون صحيحا الاستراتيجيات التطويرية ، سواء القومية والدولية ، قد أدركت فى الواقع مغزى القوى بأنها ادراكيا مسلم بها . ومع ذلك فان الانجاز متخلف . وحالة المرأة لاتزال تعتبر عنصرا مكملا لآى تحليل أو تقويم لسياسات التطور والتنمية .

وحتى الأمم المتحدة التى أدت دورا تسلطيا فى تغيير العالم تبعا لأبعاد تخلف المرأة عن التطور لا تتحرك اليوم الا ببطء فى اتجاه جعله مؤشرا واضحا لاعادة النظر فى استراتيجيات التطور الدولى .

ومع ذلك فإن التضمين الواضح لآى مفهوم عريض للتطور الذى يستبدل المعايير الكمية بالمعايير الكيفية عليه أن يشمل المرأة .

ونحن فى غنى عن أن نذكر المرأة كمعامل من عوامل التطور ، وكذلك حالها أيضا ، بصورة خاصة ، فى ميدان تعليم الكبار ، الذى تمثل فيه المرأة نسبة كبيرة من بين من يقومون بالتدريس ، وكذا من بين من يتعلمون . وفى البلدان المطلة على البحر الكاريبى تشكل المرأة الأغلبية الكبرى من معلمى الكبار .

وبالرغم من ذلك فان الحالة تستوحى بالفعل اعادة التفكير ، وفى ذلك الظرف فان المظاهر الحديثة والجديرة بالاعتبار لدور المرأة فى ديناميكيات التقدم القومى مظاهر تستحق الذكر . ولقد شهد العصر ان الاخيران التعبئة الجديدة بالاعتبار

لقطاعات كبيرة للسكان من النساء في حركات التحرر في أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية وبصورة خاصة بلدان فيتنام وكوبا وأنجولا وموزمبيق وغينيا بيساو .
ففي هذه الحروب الشعبية . النى لا يكون فيها أحد مدنيا ، مارست المرأة ، وهى مدركة ادراكا تاما للقوى السياسية المتعاعلة وظائفها الاستراتيجية كمعلمة وكعامل اتصال وكموصل للخبر وكمقاتلة . شيطه استطاعت بسرعة أن تتعلم بعض المهارات الجديدة التى تتطلبها النصر الشعبى ، ونقلتها بعد أن تعلمتها . وفى هذا الاجراء وسعت أيضا من أفقها الخاص كأمراة . وبذلك زادت من قدر الموارد المتاحة للتحدى لا فى مجال التحرير القومى فقط ، بل أيضا لاعادة البناء القومى .

واستغلال تلك الديناميكية الكامنة فى المرأة قد يتيح امكانيات عريضة للتوسيع فى مفاهيم واهداف لتطوير ، بل فى الواقع مفاهيم واهداف تعليم الكبار أيضا .

المترجم : عبد الحميد سليم
المدير العام لمركز وثائق وتاريخ مصر المعاصر
بانهيئة العامة للكتاب

تعرضت التربية في الأغلبية مفاهيمها وممارستها السائدة بوجه عام ، كما تعرض النظام الرسمي للتربية بوجه خاص ، لتركيز من النقد المكثف على الدوام في البلدان التي اتجهت الى التصنيع والبلدان النامية معا ، والهجوم على التعليم الشكلي أو الرسمي هجوم متعدد الأبعاد ، اذ من المعتقد أن المدارس تعلم الى حد كبير معلومات لا فائدة منها وغير ملائمة للصغار ، وأنها تثير تنافسا وتخدم التعاون ، وهي تدفع بالكثيرين الى مساواة التربية بالتعليم ، حتى أنها تقتل الرغبة للتعلم عند الأطفال وتباعد بينهم وبين مجتمعهم ، وأنها منعزلة عن المجتمع ، وأنها تخنق ابداع وتطور العقلية الاستقصائية ، وأنها مليئة بالامتحانات ، وما الى ذلك . هذا الحصر من الانتقادات التي ليست كاملة على الإطلاق يتكون الى حد كبير من انتقادات بيداغوجية للتعليم الشكلي ، ولكن أكثر الانتقادات جدية وخطورة بالنسبة للتعليم الشكلي تجمعت فيما يتصل بالادوار المتبادلة التي يؤديها في



الكاتب • يوسف أ. قام

« جمهورية نزاليا المتحدة »

محاضر أول بقسم تعليم الكبار ، جامعة دار السلام .

تأييد تسلسل طبقي للقوى وإيجاد امتيازات في المجتمع ، وفي المناذاة يتحكم الصفوة الحاكمة ، وفي تشجيع الترتيب الطبقي والتعامل على الطبقات العاملة والطبقات الأقل امتيازاً ، وما إلى ذلك ، وليس هناك شك في أن التعليم الشكلي يعمل كأداة ماهرة جداً لانكار العدالة الاجتماعية ولدوام المظالم الاجتماعية .

وقد يكون من المفيد عرض تحليل موجز لطبيعة ومدى المظالم الاجتماعية الناجمة عن التعليم الشكلي لكي نفحص كيف وإلى أية درجة يمكن للتربية اللاشكالية المصاحبة لتحولات المجتمع إلى المساواة التامة أن تساعد في تحقيق العدالة الاجتماعية أو تضعها في شكل آخر ، وكيف يمكن علاج وتصحيح التفرقة الاجتماعية التي أوجدها التعليم الشكلي .

ويرفض « كارنوي » التفسير الاستعماري والمحير لوظيفة التعليم المدرسي بأنه « المجتمعات الظالمة ، غير المنصفة والراكدة اقتصادياً قد أمد التعليم ، وهو مستمر في إمداده ، بالوسائل التي تحقق التحرر الفردي والمجتمعي . ومنهج التربية الشكالية - طبقاً لوجهة النظر هذه - يعمل على التعويض عن عدم الانصاف وعدم وجود الكفاءات بأن يكون مصطفياً إيجابياً للأفراد الأذكياء والعلمانيين الذين سيشغلون أسمى المناصب في السلم الوظيفي الاجتماعي والسياسي والاقتصادي » (١) .

وفي تحليل وظيفة التعليم بأنها محددة للدوار الاجتماعية من الضروري فهم العوامل التي لها تأثير على الوصول إلى المنهج التنظيمي للتعليم الشكلي وما يعقب ذلك من أداء ونجاح للمنهج . وفي البلدان التي يكون فيها التعليم الأولي بالمجان وشاملاً يكون لكل فرد فرصة متكافئة في الالتحاق بذلك التعليم . وفي البلدان التي لا يكون بها التعليم الابتدائي شاملاً وبالمجان تظهر أنماط ثابتة لمن لهم الأفضلية في الالتحاق بذلك التعليم ، وعندما يصل الأمر إلى المرحلتين الثانوية والعالية ، بغض النظر عما إذا كان هناك تعليم ابتدائي شامل وبالمجان أم لا ، فإن هناك دليلاً كافياً على أن فرص التعليم غير متكافئة . ويكشف الدليل أكثر من هذا عن أن تحصيل التعليم الشكلي لما بعد المرحلة الابتدائية وما يلي ذلك من إجراء بقرره إلى حد كبير الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الأطفال ، حتى أن أطفال الطبقات العاملة والأقل امتيازاً تعوقهم الظروف وبالتالي يكون أداؤهم المدرسي ضعيفاً وذلك بسبب عوامل مثل بيئتهم الفقيرة بوجه عام ، وحالة

(١) مارتن كارنوي : « التربية كامبريالية ثقافية » ص ٢ - ٣ ، نيويورك ، دار ديفيد مالاكاي

لنشر ، ١٩٤٧ .

آبائهم الوظيفية المنحطة ، وانحطاط مستوى تعليمهم ، وسوء تغذيتهم ، وقصور الرعاية الصحية ، وعدم وجود مواد القراءة والكتابة في البيت ، وما الى ذلك ، ومن ثم فان من ينجحون في الوصول الى التعليم العالي هم أبناء الطبقات المتميزة . ولما كان الوصول الى التعليم العالي يتحكم في الحصول على دخل أعلى ونفوذ أعلى وامتيازات عليا فان النظام بأكمله يعزز الوضع الراهن من حيث المظالم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية . ومع ذلك فقد يحدث أن نسبة ضئيلة ممن هم أقل امتيازاً يفلحون في المرور من خلال « الغربال » . ولنقتبس مرة أخرى مما كتبه كارنوي :

« . . التعليم في المجتمعات الرأسمالية بالفعل كوسيلة للوصول الى وضع اجتماعي أعلى لنسبة مئوية ضئيلة من الفقراء الحضريين بل لعدد أصغر من فقراء الريف ، وقديسهم أيضا في نشأة تفكير مغاير وإبداعى ، قد يكونان قوتين ثقافيتين هامتين في تغيير المجتمع . ومع ذلك فان هذه ليست بالأغراض الأولى أو الخصائص الوظيفية للمناهج المدرسية ، بل هي خصيلة التعليم . . »

لقد استخدمت مختلف التعبيرات الرقيقة مثل : الموهبة ، والقدرة العقلية ، والنبوغ ، لاختفاء مهمة للتعليم مجحفة أساسا ، وهي الغربة الاجتماعية . وقد أمكن تنظيم قياس القدرة والذكاء في صورة اختبارات مخططة في الظاهر ، لجزء من عملية الاتجاه الى الديمقراطية والعدالة الاجتماعية ، ولكن مضمون الاختبارات (واختبارات الذكاء) يتجه الى معايير وقيم الطبقات المميزة فعلا .

وفي أغلبية البلدان النامية في أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية يلاحظ أن دور التربية الشكلية تجاه العدالة الاجتماعية له مغزى أكثر خطورة . وأزاء خلفية عامة للفقر ونسبة عالية من الأمية ، وافتقار الى التعليم الابتدائى الشامل ، وتعليم ثانوى وعال محدودين جدا ، فان تلك القلة التى تتحكم فى تحقيقها من خلال التربية الشكلية تشكل صفوة قليلة ومميزة تميزا ساميا وتشغل وظائف تدر دخلا هو فى الواقع أضعاف دخل الفرد من الشعب . وبتعبير آخر تظهر ثغرة تعليمية واقتصادية عريضة بين صفوة صغيرة فى سعة العيش وجماهير ضخمة من الناس الذين هم على جانب قليل من الثقافة أو بلا ثقافة ، ومع ذلك تتكشف تفرقة واضحة أخرى بين المناطق الحضرية المميزة نسبيا والمناطق الريفية التى تقطنها الأغلبية العريضة من السكان . وبالرغم من أن كثيرا من البلدان الحديثة الاستقلال قد حاولت أن تحقق أكبر درجة من العدالة الاجتماعية والاقتصادية « فانه توجد غالبا ثغرة خطيرة بين أيديولوجية المساواة والواقعية القاسية (١) » .

ولا شك أنه منذ الاستقلال القومى شهدت التربية الشكلية فى الدول النامية زيادة ملموسة وخطيرة فى اجمالى الطلاب المسجلين والفرص التعليمية ، ومع ذلك فان هناك قدرا من الأدلة المحققة يوضح أن زيادة معدل مستوى التعليم لا يهتلمز بالضرورة تكافؤ فرص التعليم ، فلقد خالص فوستر ، على سبيل المثال ، فى تأسيس دراساته على عدد من الدول الآسيوية وتلك الدول الواقعة جنوبى الصحراء الكبرى ، الى أن زيادة مأساوية فى اجمالى فرص التعليم لم تؤد الى « أى تغيير ملموس فى النمط النسبى للفرص مثلما هو موجود بين الجماعات الإقليمية أو السلالية أو الفئات الاجتماعية والاقتصادية داخل الشعوب القومية » (٢) . وفى دراسة أخرى حديثة

(١) ليليب فوستر : « الالتحاق بالتعليم » ، وهو فصل فى كتاب عنوانه : « التربية فى التنمية القومية » ، اعداد دون آدمز ، ص ١٣ ، لندن ، دار روتلندج وكيجان بول للنشر ، ١٩٧١ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٢

غطت كثيرا من دول غرب أوروبا الولايات المتحدة وبعض الدول الأفريقية يرفض « أ. لوجال » أبسط فكرة وهي أنه « لو تحقق اتباع الأساليب الديمقراطية في التعليم العالي والثانوي مرة لصار مثل هذا التعليم متاحا لأكبر عدد ممكن من الطلاب » (١) .

لقد جادل كثير من النقاد التربويين حول الإصلاح الجذري للمنهج المدرسي ، في حين طالب آخرون باللغاء التام للمدارس الشكلية و « البدائل » في التعليم ، ومع ذلك فقد صار واضحا بصورة متزايدة أن التربية لا يمكن أن تنجح في تمهيد السبيل لأي تغيير له أهميته وبعد أثره في تحقيق العدالة الاجتماعية لو كان المجتمع بوجه عام متميزا بصورة جوهرية بنظام غير منصف ومجحف لعلاقات اجتماعية في مجال الانتاج والنفوذ السياسي . وكما يقرر « تشانان » و « جيلكريست » فإن « المدارس ليست مصدر الأمراض الاجتماعية بل هي انعكاس أمين للأمراض الناجمة من المجتمع بوجه عام » (٢) ، ولهذا كانت هناك ضرورة أساسية لتغيير البناء الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع قبل البدء في اصلاح منهجه التربوي . ويحاول كارنوي (٣) في أنه :

« ليس البديل للمدارس الراهنة هو الفصول المكشوفة كما اقترح « سيلبرمان » ، أو طرق التدريس أو المناهج التي تقدم المعرفة الاستعمارية بصورة أكثر فاعلية . هذه الاصلاحات مخططة لتحسين اصفاء الشرعية على الكيان الاجتماعي الهرمي ، ولإقامة علاقات طبقية في الانتاج . والتربية الحديثة يجب أن تكون بدلا من ذلك مخططة لخلق أو تعزيز مجتمع لا طبقي ، ولن تكون فيه لطبقة حقوق على الناس ، ولن يكون فيه ، من وجهة النظر المثالية ، لأي فرد حق السيادة على فرد آخر ، وقد لا يكون هذا مجتمع « مساواة » بمعنى أن أي فرد على شاكلة غيره ، فقد يزاوئ الناس أعمالا مختلفة ، ولكن ذلك العمل لا يتيح لهم تسلطا على حيوات الآخرين ، وقد يؤدي كل واحد منهم العمل للآخر ، نتيجة اتفاق مشترك وتفاهم مشترك .

ماذا تستطيع ان تؤدي التربية الاشكالية .

كثيرا ما اقترحت التربية الاشكالية كبديل اضافي للتربية الشكلية ، الغرض منه تحقيق أكبر قدر من العدالة الاجتماعية . أن عددا من البلدان النامية قد بدأت بصورة جادة بالكفاح الشاق الطويل بتحويل مجتمعاتها التي كانت قد صبغت بالصبغة الاستعمارية ، وبفضح ايهاات الأساطير الاجتماعية والاقتصادية الموروثة من الامبريالية الغربية والسيطرة الرأسمالية الغربية ، دعنا نفحص بوجه عام كيف والى أي مدى يمكن للتربية الاشكالية أن تصحح الظلم الاجتماعي الذي يبقى عليه التعليم الشكلي .

(١) « لوجال » : التمييز واتباع الأساليب الديمقراطية في التعليم الثانوي والعالي » (مقال في كتاب شارك في تأليفه مع آخرين وعنوانه « المشاكل الراهنة في اتباع الأساليب الديمقراطية في التعليم الثانوي والعالي » ، ص ٢٣ ، باديس ، مطبوعات اليونسكو ، ١٩٧٣) .

(٢) ج تشانان و ل . جيلكريست : « مهمة المدرسة » ، ص ١٣ ، لندن ، دار مثوين للنشر ،

١٩١٤ .

(٣) كارنوي : « التربية كامبريالية ثقافية » ، ص ٣٦٦ .

التربية الجماهيرية :

بما أن التربية الشكلية في البلدان النامية لا تجد إلا نسبة ضئيلة جدا من الناس فإن في استطاعة تعزيز ضخمة من التربية اللاشكالية أن تتيح نوعا من رفض التعليم لأكثر قدر من الناس ، وبذلك تساعد على الإقلال من التفرقة بين الجماهير والصفوة المتعلمة . وأول أفضلية للتربية اللاشكالية هي (١) :

« .. أنها تمتد الأعداد الضخمة من المزارعين والعمال وصغار المقاولين وغيرهم ممن لم يشهدوا قط داخل غرفة الدراسة - وربما لن يشهدوها - بفيض من المهارات والمعرفة التي يمكن أن يطبقوها على القدر على تطويرهم الذاتي وتطوير شعبهم » .

والأفضلية الثانية أن التربية اللاشكالية يمكن أن تزود بتربية مستمرة وتخدم كتنمية للتعليم الشكلي لعدد كبير من الحاصلين على شهادتي الدراسة الابتدائية والثانوية بالإضافة إلى من لم يستكملوا هاتين الدراستين لتمرينهم على وظائف إنتاجية ، أو لمساعدتهم على العمل لحسابهم الخاص .

والأفضلية الثالثة أن التربية اللاشكالية يمكن أن تساعد على تحسين المهارات وقيام التنافس بين من هم موظفون فعلا (٢) .

وكما سبق ذكره فإن أول أفضلية في التربية اللاشكالية يجب أن تكون وقفا على الأغلبية الضخمة من الناس الذين حصلوا قدرا ضئيلا من التعليم ومن لم يتعلموا إطلاقا ، لأنه خلافا لذلك لا يغير توسع كمي كامل للتربية اللاشكالية ، كما لوحظ في حالة التربية الشكلية ، صورة فرص التعليم غير المتكافئة . وكما هو مسجل في المؤتمر الدولي الثالث الذي عقد في طوكيو في سنة ١٩٧٢ حول تعليم الكبار فإن الزيادة في عدد المشتركين في برامج تعليم الكبار (٣) .

« .. لم تؤد إلى اتباع الأساليب الديمقراطية ، بالرغم من أنه كان معروفا تماما أن اتباع الأساليب الديمقراطية يمكن أن يعضده تطوير مهارات مثل القراءة والكتابة ، والناس المستفيدون من التوسع في التربية اللاشكالية كانوا في الغالب مميزين بالفعل ، وإلى هؤلاء قدم الكثير . وفي كثير من البلدان هناك أعداء غفيرة من الكبار ممن حرّموا فرص التعليم أو ممن لم يستغلوا الفرص المتاحة لهم ، وهكذا فقد يؤدي التوسع الكمي البحث إلى زيادة المظالم الاجتماعية لا إلى نقصانها .

وتقديم نمط من التربية « خارج جدران المدرسة » ، وهو نمط مقصور عادة على المناطق الحضرية ، وأفاد من هم على مستوى معين من التربية الشكلية أفضل منه أنه يجب أن تعطى الأولوية « للتربية الجماهيرية » المخططة لرفع مستوى الظروف المعيشية لأغلبية الناس . وجزاء من هذه التربية الجماهيرية يكون عادة هو التعلم أو التعلم الوظيفي ، وهي وسيلة لتحرير الشعوب من الاستغلال والاحتكار وغيرها

(١) فليب كومن : « المحنة التربوية العالمية » ص ١٣٨ ، نيويورك ، مطبعة جامعة أكسفورد ،

١٩٦٨ .

(٢) أنظر أيضا : جيمس ر. شيفلد ر. فيكتور ب. ديجوماو : « التربية اللاشكالية في التطور

الافريقي » نيويورك ، معهد الدراسات الافريقية الامريكية ١٩٧٢ .

(٣) مطبوعات اليونسكو ، المؤتمر الدولي الثالث حول تعليم الكبار ، التقرير النهائي ص ١٣ ،

باريس ، مطبوعات اليونسكو ، ١٩٧٢ .

من المظالم الاجتماعية . وفى الحالات التى يبدو فيها الناس بليدى الشعور ويصعب
حنهم على استغلال فرص التعليم المتاحة لهم ويجب أن تكون مهمة التربية الاشكالية
وتعليم الكبار هى اشتراك الناس فيما سماه باولو فراير عملية « التوعية » ، ورفع
الادراك بواقعيتها الى الدرجة القصوى ، وما يعبر عنه نيريرى بأنها « تخلص الناس
من الاستسلام لنوع من الحياة عاشوها عدة قرون » (١) وفى الأمثلة الأخرى ، التى
تحول فيها عدة عوامل متباينة ، كالعامل ، دون الاستفادة من فرص التعليم ، يجب
أن يوضع شرط ، كما حدث فى جمهورية تنزانيا الاتحادية ، لنصاب زمنى قانونى
داخل ساعات العمل لتعليم العمال .

التمييز الحضرى والريفى :

ان أكبر قدر من المظالم بكافة صورها القائمة بين المناطق الحضرية والريفية
مرددا الى حد كبير الى طبيعة التربية الشكالية وطبيعة البناء الوظيفى ، والتربية
الاشكالية بتركيزها لمعظم برامجها على الأغلبية الساحقة ، وهم سكان الريف ،
تساعد على تحطيم التفرقة الحضرية الريفية الحادة . والتربية الاشكالية بالنسبة
لتطور الريف ينبغى أن لا تتألف من تعلم القراءة والكتابة والتربية الزراعية وغيرها
من ألوان التربية الحرفية فحسب . وفى خدمة العدالة الاجتماعية تعلم التربية
والتحسينات فى الاسكان والصحة والتغذية ورعاية الطفل والاقتصاد المنزلى وما يتصل
بها من موضوعات أخرى ، لها فائدة مباشرة وفعالة فى رفع ظروف معيشة أهالى
الريف ، تعد عناصر ضرورية فى أى برنامج .

التوظيف

ومسوغات التعيين الشكالية

ان كافة هذه المحاولات المختلفة لتحقيق أكبر قدر من العدالة الاجتماعية من
خلال تعزيز التربية الاشكالية وتنويعها يمكن أن تكون احباطية الى حد كبير لمتلقى
هذه التربية عندما تصل الى مسألة ضمان التوظيف المأجور ، ما دامت معايير التوظيف
قائمة فى الغالب على المؤهلات التربوية الشكالية . ومالم يكف عن توكيد قيمة وأهمية
شهادات المؤهلات الشكالية فلا يمكن للتربية الاشكالية أن تساوى ، بصورة لها
دلالتها ، الوصول الى وظيفة . وعلى أية حال فقد أوضحت بعض الدراسات أنه فى
الوقت الذى يضمن فيه ذوو المستويات الأعلى فى التربية الشكالية وظائف أفضل
أجرا فان الأداء الأحسن فى الوظيفة والانتاج الأعلى ليسا بالضرورة انعكاسا لمزيد
من التعليم الشكلى (٢) . والتدريب أثناء ممارسة الوظيفة ، مثلا ، بالنسبة لأنماط
معينة من المهارات المتطلبة للانتاج فى الصناعة هو فى جملته أكثر فاعلية ويؤدى الى
أداء أفضل وانتاجية أعلى .

(١) جولوس نيريرى ، مقال بعنوان : « الحرية والتطور » فى كتاب عنوانه : « عالم تعليم الكبار » ،
دار السلام ، مطبعة جامعة أكسفورد ، ١٩٧٣ .

(٢) انفلىر ايفار بورج : « التعليم والوظائف » مقال فى كتاب بعنوان : « سرقة التدريب الكبرى » ،
نيويورك ، دار برايجر للنشر ، ١٩٧٠ .

تخطيط السلم الطبقي للتربية الشكلية

الى جانب رفع مستوى وضع التربية اللاشكالية وما يناسب ذلك من اعادة توجيه معايير التوظيف هناك حاجة كبيرة لتغيير الطبيعة الطبقية والهرمية للتربية الشكلية ومن الوسائل لمنح المنهج الشكلي للتربية من مداومته على مظاهره الاجتماعية تحطيم بنائه الطبقي بوقف المزور « التلقائي » من مستوى الى المستوى التالى الأعلى منه . وفى جمهورية تنزانيا الاتحادية ، على سبيل المثال ، لم تعد هناك تلقائية فى أن يتاح لخريجى المدارس الثانوية الوصول مباشرة الى التعليم الجامعى (١) ، اذ بدلا من ذلك عليهم أن يعملوا أولا عدة سنوات وبعد أن يبرهنوا على كفاءتهم فى العمل وعلى قدراتهم الأخرى وأوضاعهم ، وبعد أن يحصلوا على توصيات من أماكن عملهم ومن فروع اتحاد تنجانيقا الافريقى القومى (تانو) ، ينظر فى أمر انتظامهم فى التعليم الجامعى . مثل هذا التغيير الثورى هو خطوة ايجابية فى تجنب التركيز على المؤهلات التربوية الشكلية ، ولو وضعنا هذا فى صيغة أخرى لكان معنى هذا أنه لم تعد القدرة على اجتياز الاختبارات فى التربية الشكلية هى المعيار الوحيد فى انتقاء الناس لتعليم أعلى .

مشاركة الشعب

فى عملية التربية

على أنه يمكن للتربية اللاشكالية أن تؤسس العدالة الاجتماعية على خطة أخرى . وتتميز التربية الشكلية بوجه عام بصرامتها وتنظيمها فى : المنهج وطرق التدريس والمدة والتوقيت ، وأيضا بنمطها الأكاديمى فى التعليم الى حد كبير . وفى التربية الشكلية لا يتحكم الدارسون ، من الوجهة التقليدية ، الا قليلا فى نوع التربية التى يتلقونها أو فى تنظيمها . ولما كانت التربية اللاشكالية من حيث المبدأ أكثر تنوعا ومن الواجب أن تكون مرنة ، فى تجاوب متطلبات التعلم كما يعرضها الدارسون أنفسهم ، فإنها يمكن أن تسهم تجاه تحقيق أكبر درجة من العدالة الاجتماعية . والمساهمون فى التربية اللاشكالية على قدر أكبر نسبيا من التحكم فى عملية التربية ، وهذه العملية لها علاقة بالمسألة الأكبر مسألة تحقيق العدالة الاجتماعية بمنح الناس الحرية ليتحكموا فى شؤونهم الخاصة . وعندما يفسر هذا فى ضوء التحليل التاريخى للاستعمار والرأسمالية يذكر « موجز سياسة » اتحاد تنجانيقا الافريقى القومى (تانو) (٢) أنه :

« . . فى نظر الناس الذين كانوا عبيدا أو ظلمهم أو استغلهم وأذلهم الاستعمار والرأسمالية أن « التطور » يعنى « التحرر » . وأى فعل يتيح لهم مزيدا فى تقرير

(١) اتخذت هذه الخطوة فى قرار من القرارات المعروفة شعبيا باسم « قرارات مودوما » التى أقرتها اللجنة التنفيذية القومية لاتحاد تنجانيقا الافريقى القومى فى موسوما بجمهورية تنزانيا المتحدة ، نوفمبر ١٩٧٤ .

(٢) تانو ، « موجز سياسة تانو » ، ١٩٧١ دار السلام ، المطبعة الحكومية ، ١٩١٧ .

شؤونهم الخاصة وفي تسيير حيواتهم هو نوع من أنواع التطور ، حتى ولو لم يتح لهم صحة أفضل وعيشا أكثر رخاء » .

المدارس الابتدائية كمراكز لتعليم الكبار

هناك طريقة أخرى للاستفادة من العدالة الاجتماعية من خلال التربية وهي بتكامل التربية اللاشكلية في صورة ما ودرجة ما مع التربية الشكلية . وبهذه الطريقة فان الموارد الضخمة المخصصة بطبيعة الحال للتربية الشكلية لصالح الأقلية - موارد مثل : المعلمين والمواد الدراسية والمعدات والمباني - يمكن أن تستخدم أيضا في إتاحة فرص التعليم للكثيرين من خلال التربية اللاشكلية . ومن الطرق للقيام بهذا ، كما سبق أن طبق في جمهورية تنزانيا المتحدة ، جعل كافة المدارس الابتدائية تعمل في آن واحد كمراكز لتعليم الكبار (١) .

.. المبدأ العام هو القاء المسؤولية التنظيمية الرئيسية (في تعليم الكبار) على المدرسة الابتدائية . وبذلك تصبح المدرسة مركز تجمع تربويا ، وفيه شرط التعليم الابتدائي ليس الا مهمة واحدة فقط . واذا فهمت المدرسة على هذه الصورة فستصبح بشكل متزايد نقطة تركيز لمجموع المتطلبات التربوية في المجتمع أفضل بكثير من أن تخدم كمعهد قائم بذاته الى حد ما ، موقوف على تعليم الأطفال .

ويفوض مدير المدرسة المسؤولية العامة عن أنشطة تعليم الكبار في المركز ، فعليه أن يحدد متطلبات المجتمع ، يبحث عن معلمين ملائمين من مختلف الهيئات المهتمة بتعليم الكبار بالإضافة الى الأفراد الآخرين الأكفاء الغزيري العلم ، عن المناطق المجاورة وتجهيز الفصول اللازمة . وبالإضافة الى هؤلاء المعلمين قد صار تدريس الكبار وغيرهم ممن لا يترددون على المدارس جزءا مكتملا لواجبات معلمى المدرسة الابتدائية . ولتمكين المدرسة الابتدائية من ادارة برامج تعليم الكبار تعطى المدرسة منحة اضافية صغيرة للتزويد بالمعدات والأدوات ، ولكن الاعتماد الرئيسى هو على أقصى استخدام للموارد الموجودة بالمدرسة ،

ولاعداد معلمى المدرسة الابتدائية للقيام بمهمتهم الاضافية في تعليم الكبار تضافرت كافة كليات واعداد المعلمين في البلاد على أن تدخل في منهج تدريب المعلمين مادة طرق تدريس الكبار ، بمعنى آخر ان كل المعلمين المدربين يدربون الآن لتدريس كل من تلاميذ المدرسة الابتدائية والكبار ، ويتضمن عنصر التدريب العملى أن يقوم المعلمون بممارسة التدريس في كل من التعليم الابتدائي وتعليم الكبار .

مراكز تربية المجتمع

يمند مجال استخدام المدارس الابتدائية كمراكز لتعليم الكبار خطوة أبعد الى انشاء ما سيعرف باسم « مراكز تربية المجتمع » في جمهورية تنزانيا المتحدة .

(١) جمهورية تنزانيا المتحدة ، خطة تنزانيا الخمسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية « (١٩٦٩ -

١٩٧٤) المجاد الأول ، ص ص ١٥٧ - ٨ ، دار السلام ، المطبعة الحكومية ، ١٩٦٩ .

وتبعا لخطة الحكومة فان هذه محاولة لتكامل التربية الشكلية مع اللاشكالية من جهة ، ومن جهة أخرى هي محاولة لتكامل الدراسة الابتدائية مع المجتمع بطريقة أكثر كمالا . ومصدر الالهام لهذا الاقتراح الجديد مستمد من قرية « كوامسي يوجاما » فى إقليم تانجا ، حيث أظهر مشروع رائد لتكامل عمل ومنهج للدراسة الابتدائية مع أنشطة القرية نتائج مشجعة : إذ فى « كوامسي يوجاما » يستسلم النمط التقليدى والأكاديمى للدراسة الأكاديمية لأعداد خطير وملائم وعمل حياة القرية . ويشترك التلاميذ أنفسهم فى تخطيط وإنجاز أنشطتهم فى القرية ، القائمة على معاونتهم الذاتية . وللفلاحين أيضا ، بالإضافة الى انتظامهم فى مختلف فصول تعليم الكبار بالمدرسة الابتدائية ، رأى فيما يجب أن يدرس لأطفالهم .

وكبداية قد خطط انشاء اثنين وثلاثين مركزا من مراكز تربية المجتمع فى قرى يوجاما فى أربع مناطق ، وقد أوشك مركزان منها على الاستكمال فى حي « دودوما » .

وبالإضافة الى الصفوف الدراسية السبعة للتعليم الابتدائى للأطفال سيتكون مركز تربية المجتمع من ورش للنجارة والبناء والسباكة والسمكرة والحرف . كما سيكون هناك تدريب أيضا على الزراعة وصناعة الأكواخ أو قدر قليل من الصناعات والاقتصاد المنزلى ، كما ستكون الصيدلية ومركز رعاية الطفل والمكتبة وحوش مكشوف لعرض الأفلام وغير ذلك من الأنشطة الثقافية الأخرى جزءا مكمل لمركز تربية المجتمع .

وستتاح مختلف التسهيلات التربوية الى جانب الخدمات الاجتماعية الأخرى لكل التلاميذ المسجلين فى المدرسة الابتدائية ، وكذلك بالنسبة للشباب والكبار فى المجتمع بأسره ، والشرط التربوى للمركز من المتوقع أن يمارس على أساس مرن جدا حتى يمكن التزويد بالاحتياجات الخاصة وحل المشكلات الخاصة لأية قرية معينة .

مؤسسات منسقة

للتربية اللاشكالية

تتميز التربية اللاشكالية فى كثير من البلدان بما لها من مجال عريض من البرامج المختلفة فى ظل مجموعة عريضة منسقة من المؤسسات والمعاهد ، الحكومية وغير الحكومية معا ، بالإضافة الى المؤسسات الطوعية الاختيارية . ولرفع درجة تأثيرها وفعاليتها بالنسبة للتربية الجماهيرية ، فلقد كان من الضرورى مراقبة وتنسيق جهودها ومواردها عن طريق نوع من الجهاز التنظيمى . وفى جمهورية تنزانيا المتحدة كانت هناك محاولة للقيام بهذا العمل عن طريق انشاء لجنة تنظيمية مختارة من كافة المستويات الادارية تحت إشراف وزارة التربية القومية . وعلى المستوى القومى فان اللجنة القومية لتعليم الكبار ، وهى لجنة فرعية من لجان المجلس الاستشارى القومى للتربية ، تتألف من أعضاء منتدبين من الثانو والنوتا الاتحاد القومى لعمال تنجانيقا ، ويوت (المنظمة النسائية فى تنزانيا) وتابا (وابطة آباء تنجانيقا) وتيل (عصابة شباب تانو) ، وكوت (اتحاد تنجانيقا التعاونى) ، ومعهد تعليم الكبار ، والوزارات والمنظمات الأخرى المهتمة بتعليم الكبار ، والمؤسسات الطوعية ، واللجان القومية

ولجان الحى ، ولجان الأقسام الخاصة بتعليم الكبار هي لجان فرعية للجان التطوير على المستويات الخاصة . ويرأس اللجنة الاقليمية لتعليم الكبار : السكرتير الاقليمي للتانو ، ويعمل سكرتيرا معه المنسق الاقليمي لتعليم الكبار . وتضم اللجنة كأعضاء : وزراء مختلف الوزارات الحكومية المهتمة بتعليم الكبار مثل الزراعة والصحة والتعاونيات ، كما تضم مندوبى يوت ونوتا وتابا بالاضافة الى مندوبى الارساليات وغيرها من المؤسسات الاختيارية . وهناك جهاز تنظيمى مماثل فى عضويته تتميز به لجنة الحى لتعليم الكبار التى يرأسها سكرتير التانو على مستوى الحى ، فى حين يتولى السكرتيرية الموظف المختص بتعليم الكبار على مستوى الحى ، ولجنة القسم لتعليم الكبار التى يرأسها رئيس فرع التانو تضم رؤساء معاهد التربية الشكلية ، مثل المدرسة الابتدائية ، والمدرسة الثانوية ، وكلية اعداد المعلمين ، الخ ، بالاضافة الى رؤساء المعاهد الأخرى التى قد تكون كائنة فى القسم مثل معسكر الخدمة القومية والسجن والمصنع الخ . وأخيرا كل مدرسة وكل كلية وكافة المعاهد الأخرى من المفروض أن تكون لها لجانها الخاصة بتعليم الكبار متدرجة تنازليا حتى لجنة الفصل ٥

المترجم : عبد الحميد سليم

المدير العام لمركز وثائق وتاريخ مصر المعاصر

بالهيئة العامة للكتاب

ان التقويم السليم للدور الذى يؤديه تعليم العمال بصفة خاصة والتعليم بصفة عامة فى التنمية الريفية فى مجتمعات الاقتصاد النامى يمكن أن يتم فى ضوء الظروف الاجتماعية والاقتصادية السائدة فى الريف والأهداف التى يمكن تحقيقها والحاجة للنهوض بالمؤسسات والمنظمات التى تعتبر ضرورية لتحقيق تلك التنمية . لذلك فانه يبدو من الضروري القيام بمراجعة سريعة للجهود التى تمت بالفعل فى ميدان التنمية الاقتصادية ، وأن تقدر النتائج التى تم التوصل اليها حتى يمكن التعرف على المشكلات التى تعوق التقدم ، وربما يمكن أيضا توضيح المسارات الممكنة للعمل . ومن هذا المنطلق يمكن أن يكون لدى القائمين على التعليم منظور أفضل بالنسبة لدور ووظائف التعليم فى مجال التنمية .

وتعيش الأغلبية العظمى من الطبقة العاملة فى جميع الدول النامية وتعمل فى



الكاتب • د. م. م. م.

(من الهند)
السكرتير الآسيوى الاقليمى للاتحاد
الدولى لنقابات العمال الحرة .

الريف الذى يعتبر المصدر الرئيسى للثروة القومية ، ولذلك فان أى تغير فى الوضع الاقتصادى والاجتماعى يتم فى هذا القطاع من الممكن أن يكون له تأثير هائل على التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدول ككل .

الفقر الريفى والتنمية

ما هو الوضع الاقتصادى والاجتماعى فى الدول النامية فى العالم ؟ ان الاوضاع للحادة للفقر والحرمان التى تعيش وتعمل فيها الأغلبية العظمى من فقراء الريف والحضر معروفة جيدا وهى غنية عن التعريف . وربما تكون وكالات أسرة الأمم المتحدة قد تفوقت على غيرها من الوكالات الأخرى فى تصويرها الحى للفقر والبطالة وسوء الاستخدام ونقص التغذية وحوادث المرض والوفيات والامية والظروف الاسكانية والبيئية السيئة ، وهذا قليل من كثير . وعلى الرغم من الجهود الجادة التى بذلت من جانب الحكومات على مدى عقدين من الزمان للنهوض بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية السريعة مع تأكيد ملموس على نشر التعليم فان النتائج كانت ولا تزال غير مرضية . وقد أشار القادة السياسيون فى جميع أنحاء العالم الى أن السلام والاستقرار فى العالم يجب أن يبنى على العدالة الاجتماعية ، ولو تجاهلنا مقتضيات العصر واستمرت مهادنتنا وحمايتنا للظلم لكان علينا أن ندفع ثمنا باهظا يتمثل فى ركود اقتصادى واجتماعى وعدم استقرار سياسى . ومهما يكن من أمر فان النجاح فى التغلب على المشكلات السالفة الذكر كان ولا يزال محدودا جدا . وقد ظهرت فى الوقت الحاضر حاجة ملحة للقيام بمراجعة دقيقة للسياسات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية .

ان الدول النامية فى العالم رغم اختلاف بعضها عن البعض اختلافا كبيرا بالنسبة لاعتبارات عديدة تتميز بقلّة من السمات المشتركة . فظروف الفقر والبطالة تكون أكثر حدة بصفة عامة فى الريف . وهناك غالبا تدفق مستمر لأهل الريف الذين يعانون من الفقر المدقع والبطالة الى المدن ، وهؤلاء يزدون من حدة ظروف الفقر والبطالة وبضيفون مزيدا من الضغط على الظروف الاجتماعية لبائسة فى المدن . ويبدو أن

هناك حلقة اتصال لا بين الفقر والبطالة فقط ولكن أيضا بين تلك الظروف في المدينة ومثيلتها في المناطق الريفية ، فالهجرة الجماعية من المناطق الريفية تجعل المشكلات في المدن أكثر صعوبة من حيث المعالجة . ومن الواضح أنه لكي يمكن تحقيق أى نتائج ملموسة فإن هجمونا يجب أن يتركز أولا على المشكلات التي تتعلق بالفقر والبطالة الريفية .

وتعمل الأغلبية العظمى من سكان الريف في الزراعة أو في التصنيع أو في صناعات أخرى أو تجارة تتعلق بالزراعة . ومن أهم العوامل التي تعتبر مسئولة عن التقدم البطيء في قطاع الزراعة علاقات الأرض الرجعية والتكنولوجيا المتأخرة على الرغم من أن جهود الحكومات ركزت على هذين العاملين وخاصة في الآونة الأخيرة . فقد صدرت تشريعات عدة في مجال الإصلاح الزراعي في الدول المختلفة في العالم النامي . وبالنسبة للتكنولوجيا تمت انجازات عصرية حقيقية مهدت لقيام ما سمي بحق « الثورة الخضراء » التي كانت امكاناتها هائلة . ومع ذلك فالحقيقة أنه رغم التقدم الذي أحرز في كل من المجالين المذكورين سابقا وهما تشريعات الإصلاح الزراعي والتكنولوجيا فإن تحسنا كبيرا لم يطرأ على ظروف المناطق الريفية الفقيرة .

أما فيما يتعلق بالتقدم في التكنولوجيا الزراعية التي يطلق عليها الثورة الخضراء فقد فتح المجال أمام ثلاثة امكانات ذات أهمية قصوى : زيادة في الانتاج الزراعي ، فرص أعظم للعمل في الريف ، توزيع أكثر مساواة في الدخل . ومع ذلك فإن آيا من الامكانات السابقة لم يتحقق حتى الآن الى أى مدى مرض .

ومما لا شك فيه أن الثورة الخضراء (البذور المحسنة المتنوعة ، استخدام لطاقة أكبر من الأسمدة بالإضافة لطاقت أخرى ، مزيد من الري ، ومزيد من الزراعة الكثيفة) قد أدت الى مزيد من الانتاج الزراعي . غير أن امكانات تلك الثورة لم تستنفد بعد . وبينما يدعى الخبراء أن التكنولوجيا متاحة للجميع فإن الحصول على وسائل الثورة الخضراء وكذلك على السلف يتوفر أساسا للطبقة الغنية في الريف .

ونتيجة لذلك أصبح الوضع في المناطق الريفية أكثر سوءا مع ازدياد التفاوت بين الدخل . ومع وجود الميل لدى اغنياء الريف لتملك مزارع أكبر وزراعتها باستخدام ميكنة وأساليب زراعية متقدمة فإن فرص العمل في الريف تضاعفت أكثر مما كانت عليه .

لقد كانت الجهود التي بذلت لمحاولة تغيير الهيكل الاقتصادي والاجتماعي في الريف من خلال التشريعات وحدها غير ناجحة بالمرّة . وبالإضافة الى ذلك كانت الجهود تركز على التغيير من مجرد التنمية الاقتصادية الى التحول والتغير الاجتماعي الذي كان

من نتائج الحتمية تأكيد مشاركة جماهيرية اكبر في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وكل ذلك شيء مرغوب ، ولكن يجب أن نذهب لأبعد من ذلك ونحقق التضمين المرشد لتلك التغيرات في المفاهيم . فالمشاركة لكي تكون فعالة وواقعية وبناءة يجب أن تتم من خلال التنظيمات الجماهيرية . ومرة أخرى اذا أريد اقناع الجماهير فان نصيبا عادلا من مكاسب النمو يجب أن تستخدم كوسيلة اقناع فعالة في هذا الصدد . وتعتبر النقابات العمالية والمنظمات الجماهيرية في العصر التكنولوجي الحديث هي الوسائل الفعالة لنشر العدالة .

وقد أخذت المنظمة الآسيوية الاقليمية للاتحاد الدولي لنقابات العمال الحرة زمام المبادرة للنهوض بمنظمات فقراء الريف للغرض السابق ذكره . في اطار مشروع المنظمة بمنطقة غازيبور في أوتار براديش بالهند تأسست منظمة لفقراء الريف للقيام بوظيفتين رئيسيتين : الضغط والتنمية . فبينما تحاول تلك المنظمة أن تعرض الضغط الضروري لتحقيق الاصلاح الزراعي وغيره من الاجراءات الاقتصادية والاشتراكية التقدمية وتساعد في فاعلية تنفيذها تأخذ المنظمة على عاتقها القيام بأنشطة انمائية لا يستهان بها تسير وفق خطوط تعاونية مثل تقديم الأدوات المساعدة في الزراعة والاستثمارات الزراعية وتأمين تسهيلات الري وتقديم الخدمات المساعدة الأخرى لصغار الفلاحين لضمان زراعة أكثر كفاءة وإنتاجية . كذلك أخذت المنظمة على عاتقها خلق فرص استخدام لمن لا أرض لهم وتقديم التدريب والمواد الخام للحرفيين لمساعدتهم على الممارسة المربحة لحرفهم . وبالإضافة الى ذلك تتعهد المنظمة بالقيام بعدد من الأنشطة الاقتصادية لمساعدة الدخول الضعيفة لسكان المناطق الريفية الفقيرة وذلك من خلال القيام بمشروعات تربية الماشية والدواجن ومشروعات الألبان . غير أن الاهتمام في كل تلك المشروعات يكون بمساعدة فقراء الريف على أن يكون لديهم تقويم أفضل لمشكلاتهم ولحماية مصالحهم والنهوض بها من خلال الجهود المترابطة . فالمطلوب هو مساعدتهم على استعادة ثقتهم بقدرة أنفسهم وجهدهم المشترك على تحقيق التغيير المطلوب في الريف .

وهكذا فان أقوى الاستثمارات وأكثرها أهمية بالنسبة لتلك المغامرات هو التعليم بأنواعه وأشكاله المتعددة بهدف مساعدة المناطق الريفية الفقيرة على احداث التحول والتغير الاجتماعي المطلوب ، وهي عملية ليست سهلة .

الثقافة العمالية

اكتسبت الثقافة العمالية معاني مختلفة في دول مختلفة . فبينما تكون في الغالب مرادفة للتعليم النقابي في دول أمريكا الشمالية نجد ذات دلالات أكثر

شمولا فيما يبدو فى أوربا بحيث تغطى بالإضافة الى التعليم المهنى تعليم الكبار العام أو المنظمات التى وجدت بمبادرة ونعاون العمال بدور الوكيل البارز لهم . ومن الواضح أن الانضمام والمشاركة فى عمل وإدارة منظمة هو فى حد ذاته نوع من التعليم . وفوق ذلك فإن المنظمة العمالية يكون لديها فهم أفضل لاحتياجات أعضائها ومطالبهم ، كما أنها تتمتع بثقتهم العظيمة مما يجعلها مؤهلة لتنظيم برامج تعليمية لهم ، ومع ذلك فإن العامل المعوق يكون فى الغالب هو نقص الموارد وخاصة المالية وقد يكون الربط بين الجهود التعليمية التى تبذلها المنظمات فى المناطق الريفية الفقيرة وتلك التى تبذلها الجماعة مناسبة جدا .

ومجالات الاهتمامات التعليمية بالنسبة للمنظمات ثلاثة بصفة عامة . وتعنى تلك المجالات بطبيعة الحال بالتعليم العام لأعضائها ، وتتولاها بصفة أساسية وكالات تعليم الكبار . وتقع على المنظمات أحيانا مسئولية مساعدة أعضائها على اعداد أنفسهم بطريقة أفضل لممارسة حرفهم المختلفة وتحمل مسئولية التبعات الاقتصادية والمهنية . وأخيرا يجب أن تمكن أعضائها من تفهم أهداف المنظمة ودورها بطريقة أفضل وتعددهم للمشاركة الفعالة فى إدارتها على مختلف مستويات هيكلها التنظيمى . وبينما تتولى المنظمات المعنية مسئولية التعليم من أجل القادة النقابيين ومنظمات العمال الريفيين . ومن أجل المشاركة الواعية الهادفة فى إدارة تلك المنظمات على الوجه الأكمل فإنه يمكن أن يكون هناك بالفعل مقدار لا يستهان به من التعاون والتضامن مع الوكالات الأخرى المعنية بالتعليم العام للكبار بالنسبة للأعضاء بجانب التعليم المهنى . فالمدارس الريفية مثلا يمكن أن تؤدي دورا مفيدا فى هذا المجال . ويبدو الاستثمار فى نتائج التعليم العام للكبار فى العائد المبدئى لهذا التعليم الذى يبدو فى شكل اتجاهات أفضل نحو الانتاج والكفاية الانتاجية وتعاون أكبر ومجهودات انمائية ، ولكن هذا النوع من التعليم يكون مفيدا أيضا بالنسبة للأطفال .

وفى كل دولة تقوم أقسام أخرى غير قسم التعليم بأنشطته ثقافيه وتعليميه واعلاميه معقولة . ومن ذلك ما تقوم به أقسام الصحة والزراعة بجانب الاذاعة والتلفزيون وغيرها من وسائل الاعلام ، ومع ذلك فإن الموارد المختلفة التى تستخدم من أجل التعليم والاعلام والثقافة اذا ترابطت وتم التنسيق الفعال والتكامل بين أنشطتها تساعد على تحقيق نتائج أفضل .

ولما كانت منظمات الفقراء تؤدي دورا حاسما فى التحول الاقتصادى والاجتماعى . فإن جميع الأنشطة التعليمية يجب أن تقوم دورها تقويما كاملا . فالتعليم يجب أن يتولى قيادة الناس لايجاد الأدوات المناسبة لاجداث التقدم والتغيير . ولا بد من أن يكون اندماج الفرد عظيما فى العملية التعليمية حتى يمكن الكبار من التعليم بطريقة

الكبار من التعليم بطريقة أفضل ومن تنمية شخصياتهم . وقد يكون من المناسب استخدام جميع أشكال التعليم العامة والرسمية وغير الرسمية ، غير ان العناية يجب أن تكون منصبة بوضوح على التعليم العام وغير الرسمي عند التصدى لتعليم الكبار . كذلك يجب أن يكون هيكل التعليم قائما على أساس حرية الوقت وحرية المكان وحرية السن وحرية شروط القبول مما تتطلبه تقديم هذا النوع من التعليم فى الأوقات التى تناسب المتعلم ، كما يعنى أن يكون للمتعلم حرية ترك البرنامج والعودة ، اليه بما يتناسب مع ظروفه .

وفوق ذلك يجب أن لا يقف عائق السن امام هذا النوع من التعليم ، فالكبار يملكون تجربة الحياة التى تزودهم بنوع الفهم للمشكلات التى تعنيهم وتخص المجتمع بصفة عامة . وذلك فانهم يجب أن يعطوا الفرصة للاستمرار فى التعليم دون اشتراط الحصول على دبلوم أو درجة علمية .

أن هناك حاجة لتقويم أفضل لدور التعليم وخاصة تعليم الكبار فى احداث التغيرات والتحولات الاجتماعية والاقتصادية فى الاقتصاديات النامية . وسوف يصبح هذا التقويم ممكنا عندما يصبح دور التعليم ليس مجرد تراكمات المعرفة الجامدة وانما دورا يؤدى الى الحركة التى تمكن المستقبلين له من صياغة أدوات قوية لحماية اهتماماتهم وتقويتها ومن المساهمة البناءة فى تنمية مجتمعاتهم . ان دور منظمات المناطق الريفية الفقيرة يعتبر حاسما بالنسبة لقيام التنمية الاقتصادية والتعليم بدورهما الفعال فى بناء أفضل . حيث أن تلك المنظمات تخلق جو الأمل والتقدم فى الريف .

الترجمة : السيدة سعاد عبد الرسول حسن

مديرة ادارة المنظمة العربية بالشعبة القومية لليونسكو

● ● ولكن ما هو تعليم الكبار ؟ انه ببساطة تعلم أى شيء يساعدنا على تفهم البيئة التى نعيش فيها والسلوك الذى يمكننا من تغيير هذه البيئة واستخدامها فى تحسين انفسنا ، ان التعليم ليس مجرد شيء ما يتم فى حجرة الدراسة .

جوليوس نيريرى ، ١٩٦٩ .



ان قضية التعليم عن بعد ، بمعنى الاستخدام المترابط للمواد المطبوعة والبرامج المذاعة والتعلم المباشر ، هى قضية بسيطة . فمزيد من الناس يرغبون فى الحصول على ميزات تعليمية تفوق كل ما كان مدرسوننا يأملون فى تدريسه فى الفصول التقليدية . فاذا كان التعليم ضروريا للتنمية (وهو كذلك بالفعل) ، واذا كان عدد راغبي التعليم والتطوير فى نزايده (وهذا هو الحال بالفعل) ، واذا كان عدد المدرسين المدربين لا يتزايد بالسرعة الكافية (وهذا ما يحدث) ، اذن فان علينا ان نجد طرقا بديلة لمساعدة الناس على التعلم . والتعليم عن بعد هو أحد هذه البدائل ، فمن الممكن استخدامه فى المدرسة لمساعدة الاطفال للحصول على تعليم افضل أكثر مما قد يكون متاحا لهم . ولكن هذا النوع من التعليم قد يعتبر أكثر أهمية بالنسبة لتعليم الكبار ، ونعنى ذلك النوع من تعليم الكبار الذى كان نيريرى يناقشه فى تلك الفترة .

الكاتب ● هيلارى بيراتون

الكاتب : هيلارى بيراتون (المملكة المتحدة) مدير مشارك بالكلية الدولية الموسعة ، وهى منظمة استشارية ليس هدفها الربح تتناول موضوع التعليم عن بعد .

ان هدفى فى هذا المقام هو دراسة الطرق التى ارتبط فيها فى التعليم المباشر مع استخدام المواد المذاعة والمطبوعة فى محاولة لتعزيز التطور . وسوف أحاول أن أخص ما يحدث بالفعل ليكون دليلا للعمل المستقبلى وللقاء الضوء على المشكلات التى لم يمكن التوصل لايحاد حلول لها بعد .

أن المشكلة سهلة بدرجة كافية من حيث العرض . فحتى وقت قريب جدا من التاريخ البشرى كان التعليم بالطريقة المباشرة هو المؤلف ، وقد استطاع هذا النوع من التعليم أن يتمشى مع احتياجات معظم المجتمعات . وحتى يومنا هذا قد يتعلم معظمنا من الأسرة أو الجيران أكثر مما يتعلم من المدرسة . غير أنه لا هذا التعليم التقليدى اللاشكلى ولا التعليم الرسمى الاحداث منه الذى يتم فى المدارس يمكن أن يقابل الحاجة الى التعليم الذى يمكننا من مواجهة عالم متغير والاستفادة منه وتعديله . وقد أدت تلك الأزيمة فى التعليم الى عديد من المحاولات التى لايجاد بدائل للتعليم المباشر حيث واجهتها مشكلة نقص المدرسين التى يواجهها العالم كله . ولقد كانت المشروعات الاذاعية من أهم تلك المحاولات التى حاولت المساعدة فى حل المشكلات التعليمية من السلفادور الى ساموا ومن الهند الى بيرو . غير أن تأثير تلك المحاولات كان محدودا بالمقارنة بحجم المشكلات التى كانت تتناولها (١) وكما أشارت إحدى الدراسات حديثا . وللإذاعة ميزة واضحة وهى أنها تستطيع أن تطوف حول العالم كله . وإذا توفرت أجهزة الاستقبال . (ويمكن اصلاحها اذا أصابها عطب) فالإذاعات يمكن أن تسمع مثلا فى أية قرية بجميع أنحاء افريقيا . غير أنه من الصعب أن يتعلم الانسان ببساطة بمجرد استماع الى برنامج الإذاعة أو قراءة الكلمة المطبوعة . وهكذا نرى أنفسنا فى ورطة ، فلا يمكننا تزويد كل قرية بالمدرسين ، فى حين يمكن تزويد كل مكان بالارسال اللاسلكى والمادة المطبوعة ، ولكنها ليست وحدها وسيلة مؤثرة للتعليم ، وقد يكون الطريق الوحيد للحصول على أفضل ما فى العالمين هو ربط البرامج المذاعة بمجموعات الدراسة . وهناك الآن دليل واضح بدرجة كافية يبدو من المشروعات التى تمت فى افريقيا خلال العشر السنوات الماضية يوحى بأن ذلك يعتبر وسيلة تعليمية هامة وربما وسيلة أكثر حسما بالنسبة للتعليم وتنمية الكبار (وأنا أركز هنا على افريقيا لأن تجربتى وكذلك تجربة الكلية الدولية الموسعة كانت أساسا فى تلك القارة ، ولكنى أعتقد أن الانسان بإمكانه أن يستخلص أمثلة مقارنة من آسيا وأمريكا اللاتينية) . أن

(١) الاستخدامات التعليمية للإذاعة مقال بقلم ر. نانكوى ، فى كتاب الإذاعة فى افريقيا ص ٣٠٣

الذى أعده س. و هيد ، فيلادلفيا مطبعة جامعة تمبل ، ١٩٧٤ .

التعلم في مجموعات يتيح للناس امكانية المشاركة في عملية التعليم وفي العمل الذي يعقب التعلم .

ولقد كتب نيريري عام ١٩٦٨ (١) :

« انه يتحتم علينا أن نكون جزءا من المجتمع الذي نعمل على تغييره ، كما يتحتم علينا أن نعمل من داخله ولا نحاول أن نهبط عليه مثل الآلهة القديمة . نعمل شيئا ثم نختفى مرة أخرى . ان الدولة أو القرية أو الجماعة لا يمكن أن تطور ولكنها يمكن أن تطور نفسها . فاذا كان لتنمية حقيقية أن تتم فلا بد أن تندمج فيها الجماهير . ويمكن للمتعلمين أن يتولوا القيادة ، ويجب أن يفعلوا ذلك . ولكنهم لن يستطيعوا أن ينجحوا في أحداث تغييرات في المجتمع الا اذا كان موقع عملهم داخل المجتمع » .

لقد كان كثير من المشروعات الإذاعية يشبه الى حد ما تلك الآلهة تهبط من السماء وتأمل أحداث التغيير في حياة القرية حسب التعليمات التي تتلقاها من العاصمة . ولكن اذا استطاع مشروع تعليمي أن يربط التدريس عن بعد ما مستخدما الراديو والمادة المطبوعة - مع عمل المجموعات داخل المجتمع ، فإن هذا المشروع يكون قد قدم طريقة لتكامل المعلومات القيمة التي تأتي من خارج المجتمع مع القدرات الكامنة داخل ذلك المجتمع . ولقد جربت طرق عديدة ومتنوعة لربط التعلم المباشر بالكلمة المذاعة والمطبوعة . وقد اختلفت تلك الطرق بالنسبة لاستخدام نوع البرامج المذاعة والمادة المطبوعة ، ولكنني أعتقد أن الاتصال المباشر هو العامل الأكثر أهمية والأكثر صعوبة من حيث تحقيقه بطريقة سليمة (وخلق البرامج الإذاعية والدروس المطبوعة من الصعوبة بمكان ، ولكن إيجاد موقف انساني سليم يعتبر أكثر صعوبة . رأى مجموعة تعلم جيدة سوف تتعلم أو تفعل شيئا حتى إذاعاتها برنامجها الإذاعي . وأفضل برنامج إذاعي في العالم يصبح عديم الفائدة اذا لم يستمع اليه أحد ويكون قليل الفائدة اذا لم يترتب على سماعه أي عمل) .

وتنقسم المشروعات المرتبطة الى أربع مجموعات : مجموعات التعلم مثل تلك الموجودة في البرامج الإذاعية الزراعية في غانا أو المجموعات التي أنشأتها الهيئات مثل المعهد الأفريقي للتنمية الاجتماعية والاقتصادية في غرب افريقيا أو في الخدمة الزراعية في اثيوبيا أو البرامج التي تعمل على الحصول على مساعدة المنظمات الاجتماعية والسياسية القائمة لمساندتها في عملها أو الحملات القصيرة المكثفة مثل تلك التي بدأت في جمهورية تنزانيا المتحدة من ١٩٧٠ وما تلاها وهي البرامج التي تحاول أن توصل العمل الذي تقوم به المدارس الى مستمعين جدد خارج جدران تلك المدارس . وأود أن أتناول كل واحدة من تلك المجموعات على حدة ، ثم أستخلص بعض النتائج العامة منها .

مجموعات تعليم الفلاحين (٢)

نبعت فكرة تلك المجموعات أساسا من كندا . فقد بدأت مجموعات من الفلاحين الذين كانوا يعانون من آثار الاضمحلال الذي حل بالزراعة عام ١٩٦٣ .

(١) نيريري ، الحرية والتطور ص ٢٥ مطبعة جامعة اكسفورد ، دار السلام ١٩٧٣ .

(٢) ت . دودز ، معالجات الوسائل المتعددة للتعليم الريفي ، كامبردج ، الكلية الدولية الموسعة .

تتبع بصورة جماعية البرامج الإذاعية عن الزراعة ، وكانت تلك المجموعات تعمل معاً في تجاوب مع هذه البرامج . ومن تلك اللقاءات تطور عمل تعاوني وخاصة في التسويق . وانتقلت الفكرة إلى الهند ثم غانا وأماكن أخرى ، وبقيت البرامج الإذاعية الزراعية مظهراً هاماً من مظاهر التعليم الزراعي في أجزاء مختلفة من إفريقيا ، وبدأت تداع معلومات عن أفضل طرق الزراعة ووسائل التسويق ، ومجموعات الفلاحين تستمع إليها وتناقش كيف يمكنها الاستفادة مما تعلمت ، ثم تقوم بتنفيذ ما تم الاتفاق عليه .

وقد استخدمت طريقة مختلفة إلى حد ما بواسطة المعهد الإفريقي للتنمية الاجتماعية والاقتصادية في إبدجان .

لقد قدم المعهد قليلاً من البرامج الإذاعية ، ولكنه قدم برامج مطبوعة ومصممة لمجموعات الدراسة ، وقد وضعت تلك البرامج في شكل سلسلة من الكتيبات يحتوي كل منها على مادة ثلاثية أو أربعة دروس ، وتدرس البرامج بطريقة سهلة ومباشرة ، وتستخدم ما لا يزيد عن ٦٠٠ كلمة (ويتم تعريف المصطلحات الفنية باستخدام كلمات من بين الـ ٦٠٠ كلمة الأساسية في هذه البرامج) . ويشجع المعهد المجموعات التي تتبع برامجهم ويجعل قاعدة تلك المجموعات كلما أمكن في وحدات اجتماعية قائمة (قرية أو أسرة أو مجموعة متجانسة السن) . وتشجع المجموعات منذ البداية بواسطة وكيل يعمل معها ويستعين بالمواد في القيام بمزراعة جزء من الأرض كمجموعة . وتنظم تغذية المقر الرئيسي للمعهد بالمعلومات ، فتقوم مجموعات من الفلاحين بملء استطلاع أثناء دراستهم في كل كتيب ويرسل الاستطلاع ليأخذ درجة ويتم التعليق عليه . وهكذا فإن التركيز في كل من البرامج الإذاعية والزراعية ومجموعات المعهد الإفريقي للتنمية الاجتماعية والاقتصادية يكون على المناقشات الجماعية والعمل الذي تنشطه المواد القادمة من خارج القرية . وتنشأ المجموعات بقصد جعلها مستمرة لأطول فترة . وعلى الرغم من أنها قد تعتمد على المؤسسات الاجتماعية القائمة فأما تنشأ لخدمة هدف التعليم الزراعي .

تعضيد المؤسسات القائمة

يمكن استخدام طرق التدريس عن بعد لتعضيد المؤسسات القائمة أيضاً ، ففي بوتسوانا مثلاً طالبت الوزارة المسؤولة من كلية بوتسوانا الموسعة أن تضع برنامجاً تعليمياً للجان تطوير القرية وفي دولة بحجم بوتسوانا يكون من غير المتيسر احضار جميع أعضاء لجان تطوير القرية للتدريب معاً ، ولذلك فإنه يبدو من المناسب بصفة خاصة استخدام طريقة التدريس عن بعد لتدريبهم . ولقد كان الهدف من البرنامج تزويدهم بمزيد من المعلومات عن دور اللجان وعلاقتهم بالجماعة التي يعيشون فيها وبالحكومة وحجم المسؤولية التي يمكنهم تحملها (وقد جعلت الكلية عنوان أحد فصول الكتيب الذي أعدته عن لجان تطوير القرية هو «كيف تحصل على المال») ، ويتكون البرنامج من كتيب وسلسلة إذاعية ومجموعة من مذكرات الدروس صممت ليستخدمها أعضاء لجان تطوير القرية الذين يلتقون معاً للاستماع لكل برنامج إذاعي ولقد كان الهدف أن كل برنامج إذاعي يجب أن يتبعه مناقشة تؤدي بدورها إلى توجيه لجان تطوير القرية إلى مزيد من العمل النفعي .

وهكذا فإنه في هذه الحالة تكون البرامج الإذاعية والمواد المطبوعة قد استخدمت لتعزيد عمل المنظمات السياسية القائمة بالفعل . ويتيح هيكل لجان تطوير القرية فرصة لإيجاد إطار يمكن أن تنشأ بداخله مجموعات الدراسة وما يتبعها من عمل . وبينما تكون للمنظمات صفة الدوام فإن البرنامج يستمر لفترة محدودة ، وهكذا فإنه أكثر شيها بمجموعات الدراسة التنزائية منه بمجموعات تعليم الفلاحين التي تناولناها من قبل .

حملات التعليم الجماعية

في عام ١٩٧٠ قامت في جمهورية تنزانيا المتحدة حملة دراسة تعليم الكبار على مستوى الأمة ، وكانت هذه الحملة تتناول أهداف وسير الانتخابات ، وقد استخدمت تلك الحملة المسلسلات الإذاعية التي تعضد المواد المطبوعة ، كما نظمت مجموعات دراسة بالراديو . وبعد ثلاث سنوات (١) « نظمت حملة مجموعة دراسة بالراديو أطلق عليها اسم « متو ني أفي » (وترجمتها الجرفية : الرجل والصحة) وقد وصلت هذه الحملة إلى مليونين من المواطنين . ولأول مرة لم تكن هذه الحملة تتعلق بالحقوق المدنية أو الاقتصادية ، ولكن كان موضوعها التعليم الصحي . وهناك دليل على أن هذه الحملة كان لها تأثير كبير على بعض العادات الصحية بين عدد كبير من الناس » .

وقد استمر البرنامج لفترة محدودة ، وتضمن تدريب ٧٥٠٠ قائد مجموعة ، وكان التخطيط الموضوع أن يؤدي البرنامج لا إلى مزيد من المعرفة عن الصحة فحسب ، ولكن أيضا إلى عادات صحية أفضل .

ففي الأسبوعين الأولين للحملة مثلا ذكرت التقارير قيام حوالي ١٢٠٠ عمل جماعي ضد الملاريا ، وأنشئت مئات الآلاف من المراحض نتيجة للحملة .

وقد انتقلت إلى بوتسوانا أيضا طريقة حملة مجموعة التعلم بالراديو ولكن على نطاق واسع ، مع استخدام حملة مكثفة تستخدم العديد من مختلف الوكالات الحكومية وتركز الانتباه القومي على موضوع واحد لفترة قصيرة من الزمن .

وقد نظمت الجامعة عام ١٩٧٣ حملة تتناول خطة التنمية القومية ١٩٧٣ - ١٩٧٨ ، وقد تبع هذه الحملة حملة قامت بها مجموعة من الوكالات الحكومية تتناول أرض المراعي القبلية . ولقد استخدمت طرق حملات مجموعات التعلم بالراديو لإعلام الجماهير عن التغيرات التي طرأت على الطرق التقليدية لإدارة الأرض ثم تزويد الحكومة بحصيلة المعلومات التي تتعلق بسياساتها الجديدة والطريقة التي يجب أن تنفذ تلك السياسة على المستوى المحلي والقومي .

ويقصد بطريقة الحملة هنا أن تؤدي إلى العمل على المستوى المحلي وإلى اتخاذ القرار السياسي على المستوى القومي ومستوى المقاطعة على أساس من المعلومات التي تقدمها مجموعات التعلم . وقد اعتبرت الحملة نقطة بداية لبرنامج أكثر طولا للتعليم الريفي الذي يتناول موضوعات استخدام وتحسين الأرض .

(١) ب.ل. هول . ت. دودز « أصوات من أجل التنمية : الحملات التنزالية القومية للدراسة بالراديو » ص ٩ ، الكلية الدولية الموسعة ١٩٧٤ .

الامتداد من المدرسة

لا يستطيع الكثيرون ممن يرغبون الانتقال من التعليم الابتدائي الى التعليم الثانوى أن يفعلوا ذلك عبر افريقيا كلها ، ولقد بذلت محاولات عديدة لتحقيق مطالبهم ، ففى موريشيوس تقدم القطاع الخاص ونبتت على الجزيرة كليات فطرية تقدم (كما هى العادة) بديلا هزيلا لنظام التعليم التابع للدولة ، فقد كان ظهور كليات العصابات بوتسوانا وكليات الفنون المتعددة القروية فى كينيا محاولات لتقديم نوع بديل من التعليم الثانوى يتناسب مع احتياجات المجتمع . ويحاول الكثيرون وقد يكونون من التلاميذ فى جميع انحاء افريقيا الحصول على تعليم ثانوى بالمراسلة ، وغالبا يتعرض هؤلاء للابتزاز من جانب كليات المراسلة التجارية المجردة من المبادئ الخلفية التى تدخل معهم فى مساومة . وتقدم مؤسسات المراسلة الحكومية فى عدد متزايد من الدول فى الوقت الحاضر طريقة مهذبة وأمينه على الأقل للحصول على التعليم الثانوى بالمراسلة . ويعتبر تقديم برامج المراسلة لأولئك الذين لا يستطيعون الالتحاق بالمدرسة وليس امامهم الا التعليم بتلك الطريقة ، بمثابة النشاط الرئيسى لوحدة برامج المراسلة التابعة لوزارة التربية والتعليم بزامبيا .

غير أن تلك الطريقة تعتبر طريقة تعلم صعبة وانعزالية ، وقد بذلت محاولات فى عدد من الأماكن لإنشاء مراكز دراسة تلحق بالمدارس لمساعدة الطلاب الذين يدرسون عن طريق المراسلة . وهذا يعنى أن التعليم الأساسى للطلاب يأتى من دروس المراسلة والبرامج الإذاعية المرتبطة بها ، ولكن الطلاب يستطيعون الحصول على المساعدة والمشورة الدراسية والتشجيع والمساعدة فى حل المشكلات الصعبة عن طريق مدرس يقوم بوظيفة استشارية أكثر منها وظيفية تدريس . وقد بدأ هذا النوع من مراكز الدراسة فى بوتسوانا وفى سوازيلاند ، وهناك مقترحات لتنفيذها على نطاق أوسع وأكثر طموحا فى موريشيوس . غير أنها تنتظر التمويل فقط .

وقد يبدو ذلك غير مؤثر خاصة إذا قورن بمستوى برامج مجموعات التعلم بالراديو فى جمهورية تنزانيا المتحدة على سبيل المثال . غير أن تلك الطريقة قد تصبح أكثر أهمية مما تبدو إذا نظر إليها على أنها طريقة لجعل المدرسة تهتم بالأطفال التعساء الذين يعيشون خارج أسوارها بمثل القدر الذى تهتم به بالأطفال المحظوظين الذين يعيشون داخل أسوارها . ومن الأهمية بمكان تأكيد أن مجموعات الطلاب الذين يحصلون على أكبر نسبة من تعليمهم من خارج الجماعة يمكن مساعدتهم باستخدام موارد توجد داخل الجماعة .

ما الذى تعلمناه ؟

إن هذا المقال ما هو الا رحلة سريعة حول مجال تربوى واسع ومعقد . والهدف من تلك الرحلة هو صب ما تعلمناه من مشروعات التعليم المباشر بالوسائل المتعددة أو التعليم عن بعد فى قالب مفهوم ، فبينما تعرضت لمجال واسع من المشروعات أو التعليم عن بعد فى قالب مفهوم ، فبينما تعرضت لمجال واسع من المشروعات التعليمية المتنوعة فإن هناك بعض النتائج العامة التى يمكن استخلاصها كنقطة بداية لمزيد من العمل فى هذا المجال ، وتتعلق تلك النتائج بأربعة جوانب لهذا العمل : الحوار ، المعلومات الاسترجاعية ، التطوير ، الأساليب العملية عن أفضل طرق قيام العمل .

وقد اعتبر المربون ابتداء من سفراط الى فريير الحوار بمثابة محور الارتكاز في التعليم . وثمة واحدة من المشكلات العويصة التي تواجهنا هي الحاجة لمصالحة الاقتصاديات المتوازنة التي يمكننا الحصول عليها باستخدام المواد التعليمية المعدة مركزيا مع الحوار الذي يعبر ضروريا اذا كان الهدف من تعليمنا أن يكون من عوامل التحرير وتجنب ما سماه فريير « بالحفظ » (يعنى مفهوم الحفظ فى التعلم أن المعرفة هي هبة يمنحها أولئك الذين يعتبرون أنفسهم ذوى معرفة لأولئك الذين يعتبرونهم لا يعرفون شيئا (١) . فاذا كان يراد للتطور أن يكون مفيدا وفعالا فإنه يكون في حاجة الى نوعين من المعرفة . فهو يحتاج الى المعرفة الفنية على سبيل المثال لأحسن طرق الزراعة أو العناية الصحية أو تنظيم الأسرة كما وضعها فنيوننا وعلمائنا .

ولكنه يحتاج ايضا الى معرفة الظروف المحلية والمواقف الانسانية المحلية التي يملكها الناس العاديون .

ان ميزان مشكلاتنا العاطفيه هو ان فنيينا مع قلة عددهم لا يستطيعون القيام بأنفسهم بوظيفة التعليم على النطاق القومى . كما ان عملية تطويع حلول هؤلاء الفنيين لتناسب مع الوضع المحلى يجب أن تكون مهمة من يعيشون فى هذا الوضع وهنا تكون طريقة مجموعة التعلم مناسبة . فقد يكون من الممكن أن يضع أحد الأقسام الحكومية ببساطة برامج اذاعية أو كتيبات عن أفضل الطرق الزراعية ، كما يمكنه أن يقوم بنوزيعها على نطاق واسع ، ولكن العملية اذا تمت بهذه الطريقة فإنها ستعرض حلا على الريف يتجاهل الفروق المحلية وينخفض بمستوى مواطن الريف الى مرتبة المفعول به وليس الفاعل . فاذا استخدمت المواد نفسها من ناحية أخرى كنقطة بداية لمجموعات التعليم فإن من كانوا يأملون أن يستفيدوا من المعلومات الجديدة يستطيعون مناقشتها أيضا ويدركون كيف انها ترتبط بوضعهم وتؤدي دورا نشيطا في التطوير الذي يبحثون عنه . وهناك دليل على أن المناقشة الجماعية هي أفضل وسيلة لتعبير الاتجاهات التي تعارض حقائق التعلم الجديدة اذا قورنت بالتعليم الذي يلقى على شكل مواعظ (٢) . ولكن اذا تركنا تلك الاعتبارات المعنوية والنظرية جانبا فإن طريقة التعلم الجماعية تعمل بطريقة أفضل . ربما يكون الدليل على ذلك أن المراحل الخمس التي بنيت في جمهورية تنزانيا المتحدة عام ١٩٧٣ جاءت كنتيجة لمجموعة الدراسة بالراديو التي نقلت تحت عنوان « الرجل هو الصحة » ، وقد جاء الدليل من بوتسوانا عن ازدياد فاعلية لجان تطوير القرى التي عملت خلال برنامجنا هناك وأحدثت مزيدا من التطور في قراها نتيجة لذلك .

ان ارتباط التعلم في مواقف التعليم المباشر مع المطبوع المخطط جيدا والمنتج بطريقة مركزية والمواد الاذاعية بتييح الفرصة لتوفير المعلومات الجديدة بصورة أسرع وعلى نطاق أكثر اتساعا وربما أكثر رخصا أكثر من الاعتماد على الطرق التقليدية في التعليم المباشر وحدها ويتيح الحوار داخل هذا النظام الاهتمام بالمعرفة المحلية أيضا والتوصل الى تعليم أكثر فاعلية .

(١) ب . فريير تعليم المقهورين ص ٥٨ نيويورك ، هيردر ، ١٩٧٢ .

(٢) ٢٠١ روجرز وفول شومبكر ، توصيل المستحدثات ص ٢٨٨ ، نيويورك ، المطبعة الحرة ، ١٩٧١ .

وتتبع المعلومات الاسترجاعية الحوار بطريقة طبيعية . فمجموعة التعلم التي يكون فيها عضو واحد مثقفا يمكن أن تعطي معلومات استرجاعية لأولئك الذين يصممون برامج التعليم . وتؤدي المعلومات الاسترجاعية ثلاث وظائف على الأقل . فهي أولا تساعد مجموعة التعلم على الاندماج في البرنامج ، ويمكن استخدام الاسئلة التي توجهها مجموعة العمل مثلا في البرامج الاذاعية . وهي ثانيا تمكن أولئك الذين يقومون بتخطيط برنامج القيام بتعديله اثناء العمل أو تخطيط المرحلة التالية في ضوء الاحتياجات وردود الفعل المحلية . وهكذا فإن واحدة من وظائف المعلومات الاسترجاعية التي كنا نبحث عنها في بوتسوانا من خلال عمل لجان تطوير القرية كانت معلومات عن أنواع مشروعات التطوير التي تريد القرى القيام بها لكي يمكن تصميم برامج أكثر تخصصا بعد ذلك تفصل لتتلاءم مع تلك الاحتياجات . وفي موريشيوس زودت المعلومات بالاسترجاعية التي تقدمها المجموعات الخاصة في مسلسلات تنظيم الأسرة بعنوان « حياتي غدا » ، زودت الكلية هناك بمعلومات يمكن اعتبارها نقطة انطلاق لمجالات جديدة شاملة لتعليم تنظيم الأسرة . والمعلومات الاسترجاعية من هذا النوع قد تكون لها وظيفة أكثر بساطة ولكن أكثر قوة في تمكين المنظمين من تحسين ما يقومون به .

ثالثا : يمكن استخدام المعلومات الاسترجاعية بالتأثير على القرارات السياسية والسياسات وتعديلها . ويأتي المثل على ذلك من برنامج مجموعة التعلم الخاصة بمنطقة ترايبال جريزنج لاند في بوتسوانا . فلقد كان من الضروري تغير نظم امتلاك الأرض في الأراضي القبلية في بوتسوانا . وهي تقدر بنصف المساحة الكلية للأرض ، نظرا لعوامل تتعلق بالعلاقات البيئية والاقتصاد والعدالة الاجتماعية . والأرض التي كانت تستخدم بطريقة تقليدية ومتاحة للرعى المشاع سوف تصبح في المستقبل مقسمة الى ثلاث فئات : أرض جماعية تزرع بطريقة جماعية ولا توجد بها مزارع فردية خاصة ، أرض تجارية للإيجار ، وأرض احتياطية تحفظ للمستقبل . وكجزء من برنامج التعليم العام الذي يسبق تلك التغيرات وضعت حكومة بوتسوانا مشروعا لمجموعة التعلم أوضحت أهدافه في ورقة بيضاء كما يلي (١) :

« الهدف الأول للبرنامج الاعلامي العام هو اعطاء معلومات عن السياسة . ولكن البرنامج له ثلاثة أهداف أخرى أيضا : استشارة المناقشة الجماعية ، تزويد مجالس إدارة الأرض ومجالس المقاطعات والحكومة المركزية بالمعلومات التي تتعلق باحساس الناس بكيفية تنفيذ السياسة محليا ، والبدء في عملية طويلة لمساعدة الناس على التعرف على كيفية الاستفادة من السياسة عن طريق تشكيل مجموعات أو نقابات مهنية أو مجموعات من صغار ملاك الماشية مثلا وبعد الحصول على آراء الجمهور بالطرق المذكورة سابقا تقوم الحكومة باتخاذ الاجراء المناسب لاعطاء الفاعلية لتلك الآراء وتقوم بمراجعة السياسة الموضوعية في تلك الورقة اذا دعا الأمر وتعرضها للحصول على الموافقة البرلمانية على التغيرات التي تم التوصل اليها من خلال عملية التشاور مع الناس » .

وهكذا فإن استرجاع المعلومات يمكن أن يستخدم لا لتوجيه المعلمين فقط ولكن كموجه للسياسة بالنسبة لموضوع رئيسي يمكن ادراك تأثيره على مستويين : المستوى

(١) ورقة الحكومة رقم ٢ لعام ١٩٧٥ . السياسة القومية الخاصة بالترايبال جريزنج لاند . ص ١٨ ،

جابورون . المطبعة الحكومية ، ١٩٥٧ .

القومي بالنسبة للسياسة ككل ، ومستوى المقاطعة بتقسيم الأرض على كل من الفئات الثلاث وعلى مستوى قوانين المقاطعة بالنسبة لامتلاك الأرض . وقد بدأ البرنامج في يونية ١٩٧٦ ، ولذلك فانه من السابق لأوانه جدا قياس فاعلية هذه الاسترجاع السياسى ، ولكن هناك برنامج نموذجى نفذ في ديسمبر ١٩٧٥ أوضح أن مجموعات الدراسة كانت ساهم بدقة في إبراز مجالات الصعوبات التى سوف تتوقف السياسة عندها أو تفشل ، وهى المجالات التى لا تزال سياسة الحكومة تتطور حيالها . وتتعلق تلك المشكلات بحركة المقاطعات المتداخلة وتأثيرها ، حيث أن حركة الرعى قد أصبحت أكثر تحديدا بالإضافة الى أساليب تشكيل نقابات رعى الماشية وغيرها .

وهكذا فان من وظائف المجموعات المباشرة في الموقف التعليمى أن تكون مصدرا للمعلومات الاسترجاعية ، وهناك دليل على أن ذلك يخلق شعورا بالاندماج لدى أولئك الذين يشاركون في العملية التعليمية كما يتيح معلومات هامة بالنسبة للمعلمين وواضعى السياسة في آن واحد .

ويعتبر أحداث التغير في حياة الفرد والأسرة هدفا لجميع البرامج التعليمية التى سبقت مناقشتها ، ويأتى الدليل على ذلك من المعهد الإفريقى للتنمية الاجتماعية والاقتصادية ومختلف البرامج الإذاعية الريفية ومن الحملات التنزانية ليوضح أن التغيرات العملية تستتبع بالضرورة المناقشة الجماعية . غير أن هذا المجال مازال يمثل صعوبة ، فنحن في حاجة الى التعرف على المزيد حول كيفية الانتقال من مرحلة وجود مجموعة تعلم الى مرحلة وجود مجموعة تحاول تحسين البيئة التى تعيش فيها . وسوف أتناول تلك النقطة في نهاية المقال عندما أتناول ما الذى علينا أن نتعلمه .

ان الأساليب الاجرائية هى الفواعد المبنية على التجربة العلمية التى تعلمناها بالتدريج عند ادارة مشروعات من هذا النوع . وبالطبع لا نستطيع أن نعمم بالنسبة لبعض مما يأتى : وقت اذاعة البرامج خلال اليوم أو نوع المواد التعليمية المستخدمة . أو ما اذا كان يمكن أن يكون هناك رجال ونساء معا في مجموعات ، أو في مجموعات منفصلة ، هذه وغير ذلك من الأسئلة الأخرى العديدة سوف تحتاج الى اجابة خاصة بكل برنامج ، غير أن التجربة توحى بصفة عامة بأن تدريب قادة المجموعات موضوع حاسم وربما يكون أصعب موضوع في كثير من الدول بالمقارنة لجمهوريات تنزانيا المتحدة حيث يكون لمدرس المرحلة الابتدائية بالفعل دور مقبول كمعلم للكبار أيضا . وتواجه أماكن أخرى صعوبة الحصول على قادة مجموعات - وخاصة من مدرسى المدارس الابتدائية يستطيعون التكيف مع الدور الذى لا تعتمد فيه وظيفتهم على تقديم معلومات ولكن أيضا يتعدى ذلك الى استثارة النقاش . ومرة أخرى قد

يكون ذكر النتائج الأولية المستعاة من تجربة بوتسوانا مناسبة ، ففي البرنامج النموذجي للمراعى الذى نفذ فى ديسمبر الماضى قامت النساء القائدات بدورهن افضل من الرجال ، وقامت ربّات المنازل بدورهن افضل من المدرسين ، وقام القادة الذين اختيروا خلال مقابلات القرية بدورهم افضل من أولئك الذين اختيروا بواسطة موظف زار منزلا أو عملا أو ناديا أو منظمة قائد قوى . والنتيجة التجريبية الواضحة من كل ما سبق هى أن يختار قادة المجموعات ويدربوا وأن يكون المرجع الأساسى فى ذلك قيم المجتمع الذى سيعملون فيه . فليس يكفى بالنسبة للقادة أن يعرفوا كيف يديرون مجموعة تعلم الكبار ، رغم أن هذا يعتبر مطلبا كبيرا ، ولكن يجب أيضا أن يكونوا أناسا مثاليين يمكن قبولهم كقادة وكمجدين فى مجتمعهم .

ولكى ألخص ما سبق يجب أن نكون قادرين الآن على أن نضع مبدئيا مجموعة أولى من المبادئ لمشروعات تدريس تتناول ثلاث طرق نابعة من الممارسة العملية ومؤكدة بنجاحها . وسوف أضع تلك المبادئ باختصار هكذا .

- ١ - برامج التدريس عن بعد التى تستخدم مجموعات التعلم تكون فعالة .
- ٢ - يجب أن تصمم المشروعات بحيث يكون هناك حوار داخل المجموعات .
- ٣ - المعلومات الاستراتيجية مهمة ولها ثلاث وظائف على الأقل : ادماج المتعلم فى المشروع ، تعليم المعلم بحيث يصبح أكثر فاعلية ، تقديم المعلومات اللازمة للقرارات السياسية .
- ٤ - يجب أن تصمم مجموعات التعلم - على الأقل بالنسبة للتعليم غير الرسمى - بحيث تنقل المجموعة من مرحلة التعلم الى مرحلة العمل .
- ٥ - اختيار قائد المجموعة المناسب من الأهمية بمكان .
- ٦ - قادة المجموعات فى حاجة الى التدريب فدورهم يختلف عن دور مدرس الفصل .

المشكلات

تعتبر التجربة دليلا موحها فى مجال المشكلات البارزة والصعوبات التى واجهتها كثير من المشروعات التى لانملك لها الا قليلا من الاجابات الجادة . وسوف أسرد تلك المشكلات هنا باختصار لتعريفها لا لحلها .

البرامج الطويلة أو القصيرة : هى تهدف الى الحملات القصيرة حسب نموذج مجموعات التعليم الإذاعية التنازنية أو البرامج الطويلة مثل الإذاعية الزرامية .

وتعتمد اجابة في الغالب على طبيعة البرنامج التعليمي . ولكن هناك عديد من الموضوعات حيث لا يوضح تحليل اهداف البرنامج التعليمي أى حل يكون مناسباً ، أو أى نوع من الربط بين النوعين من البرامج يعمل أفضل .

ويكون تناول المعلومات الاسترجاعية صعباً دائماً وخاصة عندما يتم على نطاق واسع .

فإذا جمعت تلك المعلومات من عدد كبير من أعضاء المجموعة فربما يكون هناك ببساطة كثير من المعلومات التي يتحتم على الهيئة التعليمية تناولها . فهل يكفي في هذه الحالة استخلاص عينات من المعلومات الاسترجاعية ؟ قد يكون ذلك مريحاً للمعلمين ، ولكنه لا يعطى الانطباع الفردى الذي قد تريده مجموعة التعليم أو القرية .

ويجب أن ينبع العمل من التعلم فى كثير من الحالات . ولكن جعل مجموعة من الناس تجتمع وتستمع للراديو أو تدرس الحالات أمر قد يختلف تماماً عن جعلهم ينتقلون الى عمل جاد . ولحل مشكلات من هذا النوع يجب أن يذهب تفكيرنا الى طبيعة المنظمات الاجتماعية ومجموعات المتعلمين ووضعهم أكثر منه الى انتاج المواد . فالصعوبة والمشكلات الهامة تكمن فى الهدف من التعلم لا فى الهدف من التدريس .

وقد تبدو مراكز الدراسة لطلبة المراسلة بعيدة عن فكرة مجموعات التعليم التي سبق مناقشتها بتوسع ، ولكن الواقع أن الأشخاص أنفسهم يجب أن يندمجوا فى النوعين من التعليم (وجد مسئول تطوير الجماعة الذي يعمل فى برنامج تطوير القرية بكلية بوتسوانا الموسعة نفسة يكرر اجاباته عن أسئلة حول برنامج الاختبارات عندما تحدث فى اجتماعات القرية) وهناك مشكلتان :

(١) - هل يمكن لتلك المجموعات أن تنسب بطريقة ما للتعليم غير الرسمي أيضا ؟
(ب) هل يمكننا أن نفعل شيئاً انؤكد أن تلك المراكز هى شئ أكثر من مدارس الدرجة الثالثة بالنسبة لאלئك الذين لا يستطيعون الالتحاق بالبداثل من الدرجة الأولى (أو الثانية) ؟

ويؤدى موظفو التوسع دررا هاما فى كثير من المشروعات غير الرسمية ، ولكن هذا الدور يتصارع أحيانا مع وظيفتهم التقليدية ، فموظف التوسع الزراعى ينظر اليه أحيانا على أنه الرجل الذي يملك الاجابة على المشكلات الزراعية . ولكن اذا أصبحت المعلومات الجديدة متوفرة خلال قنوات « الطباعة والاذاعة » فقد يصبح دوره دور المشجع أكثر منه دور من يقدم المعلومات ، أو يرشد الى طرق جديدة ، وقد نرحب بهذا التغير فى الدور ولكنه لا يزال صعباً بالنسبة لموظف التوسع الفردى .

وتعنى المنظمات الاجتماعية القائمة سواء اكانت رسمية او غير الرسمية بالنسبة لأغلبية الناس أكثر مما تعنى مجموعات التعلم أو البرامج الاذاعية الزراعية. ولست أعتقد أن هناك من استطاع حتى الآن حل مشكلة كيفية تكييف نظام للتعلم مع تلك المنظمات بحيث يمكنها أن تتكيف بطريقة أكثر التصاقا بإيقاع الحياة اليومية واحتياجاتها .

وأخيرا فإن هناك مشكلات تعليمية كبرى لاتمثل تلك التجربة المتنوعة بالنسبة لها غير تلميحات مبدئية لاجابة جزئية . فكثير من المعلمين على سبيل المثال يدخلون في جدل مطول حول عدم كفاءة التعليم الثانوى التقليدى ، ولكن من الصعوبة بمكان اقتراح مايمكن أن يحل محله أو يعمل بجانبه بحيث يقابل احتياجات الطلبة الذين يعتبر التعليم الثانوى المرحلة الأخيرة من التعليم المتفرغ بالنسبة لهم ، واحتياجات أولئك الذين يرغبون في تعليم ممتد ، وكذلك احتياجات غير أن جزءا من الاجابة على هذا الجدل قد تكمن في الربط الملهم للمواد التعليمية المنتجة مركزيا ومجموعات التعلم . أو ربما ، وهذا هو الأهم ، نحن ما زلنا بعيدين عن وضع يستطيع فيه معظم الناس أن يحددوا احتياجاتهم التعليمية يوضحوها أو ما زلنا بعيدين حتى عن وضع تعتبر فيه المساعدة من خلال هذه العملية دورا رئيسيا بالنسبة للقائمين على تعليم الكبار ، تلك وظيفة أوكلها اليهم باولو فيرير في دار السلام (١) . ومرة ثانية فإن جزءا من الاجابة قد يكمن في استخدام العنصر المباشر في نظام التعليم عن بعد ، وعنصر المعلومات الاسترجاعية من مجموعات التعلم كطريقة لتعليم وتدریس الاحتياجات التعليمية الانسانية الرئيسية .

ذلك هو لب الموضوع . وهذا مايفسر كيف أن الربط بين وسائل التعلم يمكن أن يكون طريقة أنسانية لمساعدة التعليم والتطور. وفي وضع يتميز بنقص الامكانيات التعليمية في العالم قد يصبح من الأهمية بمكان ايجاد طريقة تستطيع أن تربط بين فهم ومعرفة التكنولوجيا الآن .

الترجمة : سعاد عبد الرسول حسن
مديرة ادارة المنظمة العربية
بالشعبة القومية لليونسكو

(١) ب. فيرير « طرق البحث » « دراسات في تعليم الكبار » رقم ٧ ، ١٩٧٣ ص ٩ (معهد تعليم الكبار ، دار السلام) .

التعليم المستمر ، التعليم مدى الحياة ،
التعليم الدائم . . كل هذه الأسماء وأمثالها
نصادفها في كثير من البلاد ، وفي عديد من
اللغات . وهي ليست عبارات مبتذلة ، بل
هي مطلب ملح من مطالب العصر ، فالمؤهلات
العالية ، والمعارف الجديدة ، والقدرات ،
والمهارات ، أمور لازمة لمعالجة المشكلات التي
ظهرت في كافة مجالات الحياة الاجتماعية .
وهذه المشكلة اما متطابقة واما متشابهة في
كثير من الدول ، ولكن حلها يختلف من بلد
الى آخر ، ويتحدد في ضوء الأوضاع
الاجتماعية .

وتعليم الكبار في جمهورية ألمانيا
الديمقراطية قائم على الوضع الاساسي
للانسان في المجتمع الاشتراكي ، وتنمية
خصائص الانسان وصفاته المميزة ومواهبه
وقدراته وأخلاقه .

ومن المهم في هذا المجال زيادة مسئولية
الشعب ومشاركته الفعالة في ادارة وتخطيط
الدولة ، وفي كل العمليات الاجتماعية .



الكاتب • جوتفريد هيندر

(جمهورية ألمانيا الديمقراطية)

نائب مدير المعهد المركزي للتدريب المهني في جمهورية
ألمانيا الديمقراطية ، ومحاضر بالكلية الفنية في
دورسدين .

ذلك أن التقدم العلمى والفنى يرتبط ارتباطا وثيقا بتدريب الشعب وتعليمه وتنميته .
وفى جمهورية ألمانيا الديمقراطية يصبح الانسان بصورة متزايدة هو المشكلة الرئيسية
فى الثورة العلمية والفنية . فهدف تعليم الكبار اذن هو تنمية الشخصيات الاشتراكية
التي تلقت تعليما عاما .

وعلى ذلك يتسم هدف تعليم الكبار ومحتواه بالمظاهر الآتية :

١ - التعليم الاشتراكى الشامل القائم على المعرفة الماركسية اللينينية ، وتعليم
الرياضات الحديثة ، والعلوم الطبيعية ، واللغات .

٢ - التدريب المهنى والفنى العلمى الحديث .

٣ - تنمية وتدعيم الوعى الاشتراكى بصورة دائمة .

ولذلك يتمشى تعليم الكبار فى جمهورية ألمانيا الديمقراطية مع الأهداف التى
قررتها اليونسكو فى المؤتمر العالمى الثالث لتعليم الكبار (طوكيو ١٩٧٢) .

وينص القرار الذى اتخذه المؤتمر على ما يلى :

« تعليم الكبار هو أداة تهدف الى تكوين الوعى ، واحداث التغيير ، والمشاركة
فى المجتمع أداة تهدف الى تنمية الانسان ككل ، ولذلك يشمل العمل ووقت الفراغ
كما يشمل المشاركة فى الحياة السياسية والحياة العائلية والأنشطة الثقافية ، ويساعد
على تكميل الصفات الجسمية والخلقية والعقلية للانسان » .

وعذا هو السبب فى أن أى مقياس للمؤهلات فى اطار تعليم الكبار يتركز دائما
فى الانسان ، فوحدة التعليم الخاص والعام ، ووحدة التعليم المهنى والأيدىولوجى ،
والتفاعل بين النظرية والتطبيق ، هى لذلك مبادئ أساسية لأى مقياس للتأهيل .

تعليم الكبار كجزء من نظام التعليم

تعليم الكبار جزء لا يتجزأ من نظام التعليم فى جمهورية ألمانيا الديمقراطية .
وهو فى هذا المجال يتفق تماما مع الاقتراح الذى قدم الى المؤتمر العالمى الثانى لتعليم
الكبار فى مونتريال (١٩٦٠) بأن « تعليم الكبار يجب أن يعد جزءا لا يتجزأ من
النظام الشامل للتعليم والتدريب » .

ويقضى نظام تعليم الكبار بأن تتاح الفرصة لكل فرد يمارس مهنته ، ولكل فرد عامل ، لكى يزيد من معلوماته ويصل الى درجة أعلى من المؤهلات سواء فى أثناء العمل أو فى وقت الفراغ .

وتتمثل الفرصة المتاحة لتعليم الكبار بجمهورية ألمانيا الديمقراطية فى النواحي الآتية .

١ - تدريب وزيادة تدريب العمال شبه المهرة ، والعمال المهرة ، وقادة الجماعات العاملة ، ورؤساء العمال فى المؤسسات التعليمية الخاصة بالمصانع ، والخاصة بالتعاونيات الانتاجية الزراعية ، أو مجموعات المزارع التعاونية .

٢ - دعم وتوسيع نطاق التعليم العام فى الفصول المسائية وفى النوادى والمراكز الثقافية .

٣ - تأهيل الدارسين للمستوى الجامعى أو اتاحه الدراسة الفنية لأمهر العمال ولل فلاحين التعاونيين وقادة الجماعات العاملة ، ورؤساء العمال .

وتتعاون فى هذا المجال المؤسسات التعليمية التابعة للمصانع تعاوناً وثيقاً مع المدارس المسائية والجامعات والمدارس الفنية .

٤ - نشر وتعميم أحدث التطورات التى تم اكتشافها فى مجال العلوم الاجتماعية والطبيعية والتكنولوجية ، ويتم ذلك قبل كل شئ عن طريق الهيئات الاجتماعية (مثل جمعية يورانيا ، وغرفة التكنولوجيا ، والجمعيات العلمية) .

٥ - زيادة تعليم خريجي المدارس الفنية والجامعات ، ووكلاء المديرين فى المنشآت التعليمية بالمصانع ، وفى الأكاديميات الصناعية الفرعية ، والمدارس الفنية والجامعات ، ومدارس التنظيم الاجتماعى .

٦ - زيادة تعليم المديرين فى معاهد الادارة الاشتراكية للاقتصاد ، وفى مدارس الحزب ، ومدارس اتحادات العمال .

٧ - تأهيل المدرسين وغيرهم من العاملين فى حقل تعليم الكبار ، وفى المؤسسات التعليمية الصناعية والمدارس الفنية والكليات والجامعات .

وينتفع مواطنو جمهورية ألمانيا الديمقراطية على نطاق واسع بهذه الفرص المتاحة لهم ، وقد تلقى التدريب فى جمهورية ألمانيا الديمقراطية بعد ١٩٤٦ نحو ٩٠٪ من خريجي الجامعات والكليات ، ونحو ٨٨٪ من جميع خريجي المدارس الفنية ، ونحو ٧٥٪ من رؤساء العمال ، و ٦٨٪ من العمال المهرة فى المهن المختلفة .

ولتعليم الكبار نصيب كبير فى نجاح نظام التعليم الاشتراكى المتكامل وتشهد الأمثلة الآتية بذلك :

فى ١٩٧٤ حضر الدراسات التأهيلية نحو ٨٠٠٠٠٠ عامل فى مجال الصناعة بما فيها صناعة البناء .

حصل ٦٠٠٠٠٠ شخص من الكبار العاملين فى مجال الحرف على شهادة عامل ماهر .

فى الفترة نفسها أعد أكثر من ١٠٠ر٠٠ مواطن أنفسهم فى الفصول المسائية للمدارس الفنية أو الدراسة الجامعية ، وحصل ٤٥٠ر٠٠٠ من الكبار على تعليم الصف العاشر أو الثانى عشر بحضور المدارس المسائية ، وسجل ١١٠ر٠٠٠ شخص أسماءهم فى الدراسات الخاصة باللغات الأجنبية ، وحضر أكثر من مليون ونصف مليون شخص الفصول المسائية .

وفى ١٩٧٤ استمع أكثر من ٨ ملايين من الأشخاص الى أكثر من ٢٠٠ر٠٠٠ محاضرة نظمها جمعية يورانيا .

وازداد نصيب العمال المهرة فى الزراعة من ٩ر٢٪ فى ١٩٦٠ الى ٥٤ر٣٪ فى ١٩٧١ وسوف يرتفع الى ٧٥٪ فى ١٩٧٥ .

ولا يشترط النظام سنا معينة للتعليم ، فكل فرد يستطيع الانتفاع به حسب ميوله ، وعلى النحو الذى يعود بالفائدة عليه وعلى المجتمع . ولذلك نرى كثيرا من الناس يزيد عمرهم على ٤٠ عاما يحضرون الفصول المسائية حيث يزيدون من معلوماتهم ومثال ذلك أن ٢٠٠ من بين ٣٠٠ عامل حضروا فى ١٩٧٢ الدراسات فى أكاديميه أحد المصانع المؤممة ، وكانت أعمارهم تتراوح بين ٢٥ سنة و ٤٠ سنة ، وكان عمر ٣١ منهم أكثر من ٤٠ سنة .

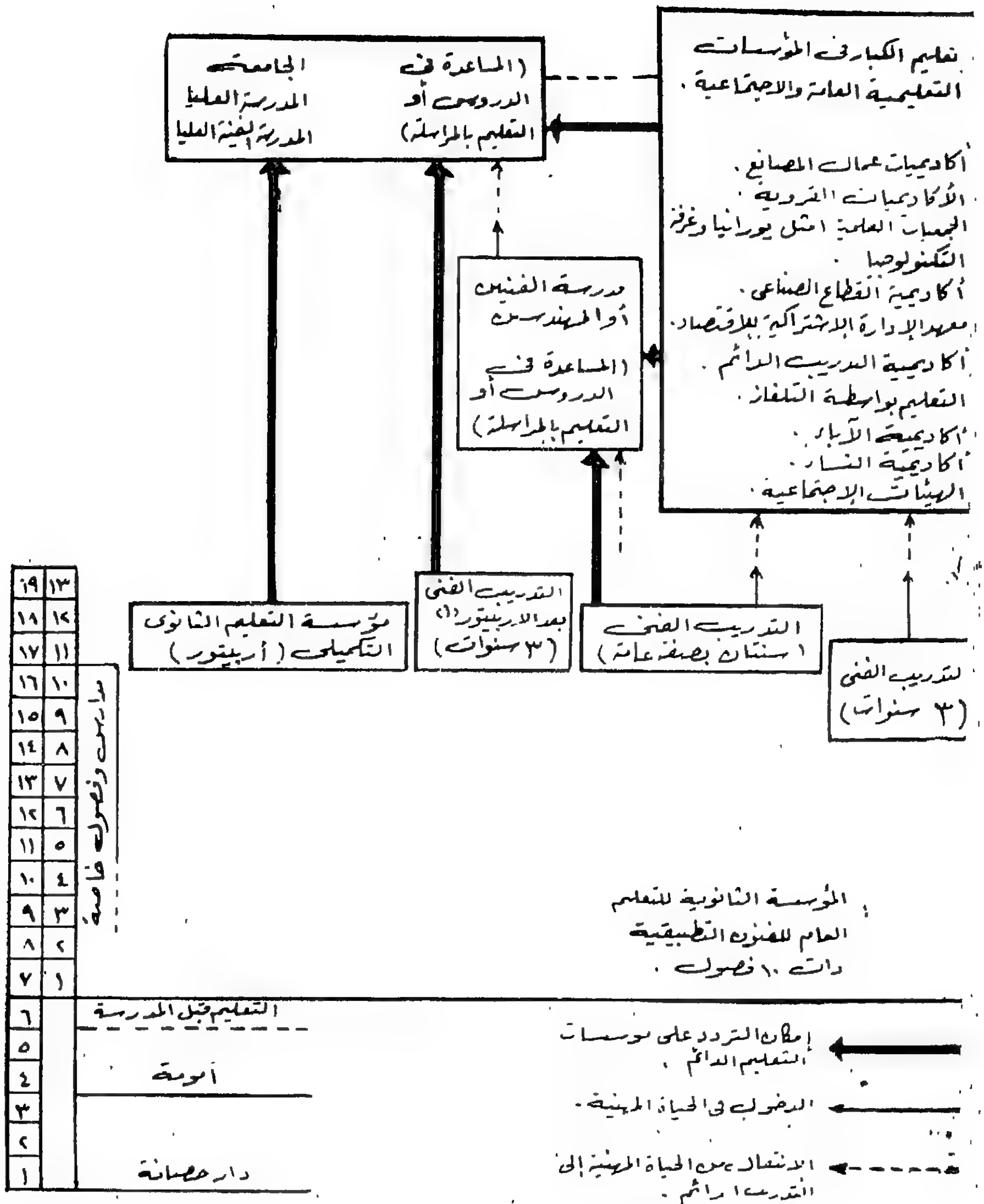
وفى الوقت الحاضر يشترك عامل من كل أربعة فى الدراسات التأهيلية المنهجية وفقا لمطالب مهنته فى الحال والمآل ، ومطالب المجتمع كله ، وذلك « لكى ينمى قدراته الى أقصى حد ، ويستخدم مواهبه » . بارادته الحرة ، لصالح المجتمع ، كما يقول دستور جمهورية ألمانيا الديمقراطية .

الطابع الرسمى والعلمى لتعليم الكبار

لقد كان الطابع الرسمى والعلمى للتعليم مطلبا من مطالب البروليتاريا والقوى التقدمية . وهؤلاء هم الآن عماد النظام التعليمى كله فى جمهورية ألمانيا الديمقراطية ، وفى جملته تعليم الكبار .

والوثائق القانونية مثل « دستور جمهورية ألمانيا الديمقراطية » و « قانون النظام التعليمى الاشتراكى المتكامل » و « قرار مجلس الشعب بشأن مبادئ تدريب وزيادة تدريب الشعب العامل » ، كلها تضع تعليم الكبار على أساس رسمى وعلمى يشمل المسائل الأساسية والفرعية .

ويتجلى الطابع الرسمى للتعليم فى أن كل الاجراءات التعليمية المؤدية الى الامتحان المتوسط أو النهائى بصرف النظر عن مستوى المؤهل يتم تنفيذها على أساس تدريب اجبارى وبرامج دراسية موحدة وقومية . ولذلك كانت جميع المؤهلات التى يتم الحصول عليها فى المؤسسات التعليمية المختلفة ذات مستوى واحد ، وجميع المؤسسات والمعاهد تعترف بها لزيادة التدريب . ومعنى هذا أن الشعب العامل يستطيع أن ينتقل الى المستوى الأعلى التالى كما يستطيع عند الضرورة أن ينتقل من معهد الى آخر خلال المقرر الدراسى . وكل المؤسسات التعليمية والمراكز الموجودة فى المصانع والتعاونيات ، وفى القطاع الشيوعى ، وفى المؤسسات الصحية وغيرها تعمل طبقا لمبادئ موحدة ، ومناهج دراسية الزامية قومية . ويتولى تعليم الدارسين أجهزة حكومية مختصة . ومن شأن



(١) شهادة تخرج للطلاب البروز في الجامعة.

النقل رقم (١) صيقل النظام التعليمي الاشتراكي المتكامل في جمهورية ألمانيا الديمقراطية.

الطابع الرسمي للتعليم أنه يكفل توجيه التعليم نحو تنمية الشخصية كلها . ونحن نعارض بحزم كل تنمية لجانب واحد من المهارات وبخاصة المهارات اليدوية دون تنمية القدرات العقلية ودون تزويد الدارس بالمعلومات الأساسية والتعليم العام .

على أن الاتفاق العام على التعليم الذي تضاعف تقريبا بين سنة ١٩٦٢ وسنة ١٩٧٣ لا يعكس الاتفاق الإجمالي في هذا المجال ، وبخاصة في تعليم الكبار . وتتكفل المصانع بالاتفاق على التدريب المهني العملي للمبتدئين ، كما تتحمل الجزء الأكبر من نفقات إجراءات التأهيلية التي تقوم بها أكاديميات العمال التابعة للمصانع . والعادة أن المؤسسات الصناعية تتحمل أيضا نفقات الاشتراك في الندوات والدراسات واعداد أسئلة الامتحان ورسم الامتحانات . وقد جرى الكثير من المؤسسات الصناعية على منهج المال اللازم لشراء الكتب الفنية المناسبة . وتقوم هذه المؤسسات في كل الحالات بدفع رسوم الدراسات الخاصة ، والاجتماعات ، والمؤتمرات .

والطابع العلمي لتعليم الكبار مكفول قبل كل شيء بالمحتوى الدقيق لزيادة التدريب والهدف منه . ويشترك في حل هذه المشكلات خبراء في العلوم ذات الصلة الوثيقة بتعليم الكبار ، وأصحاب الخبرة من العمال ، ورجال التربية والتعليم ، وممثلون للهيئات الاجتماعية وبخاصة نقابات العمال .

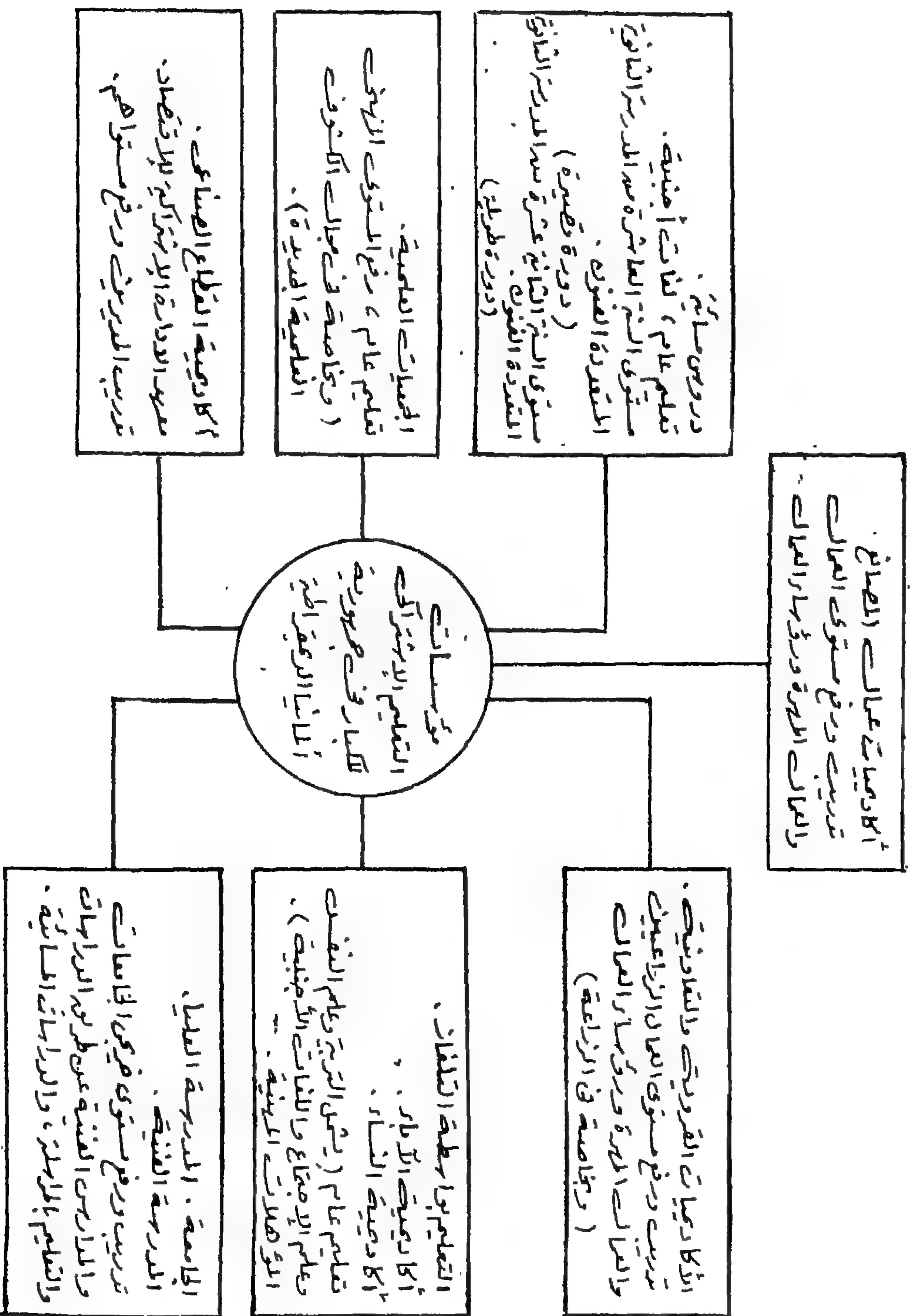
هذا والمدرسون الذين يقومون بتعليم الكبار من ذوي المؤهلات العالية . وجميع المؤسسات التعليمية ، سواء كانت أكاديمية تابعة للمصنع أو مدرسة مسائية أو أكاديمية قروية ، بها مدرسون متفرغون ملمون بالمما تماما بالعلوم الاجتماعية ، ومزودون بالقدر الوافي عن المعلومات في مجال تخصصهم وفي علم التربية ، ومعظمهم حاصل على درجة جامعية . ويدعى العلماء والمهندسون والمديرون لالقاء محاضرات في موضوعات خاصة على طريق الندب ، ومؤهلاتهم العالية وخبرتهم الواسعة هي ضمان آخر للطابع العلمي الذي يتسم به تعليم الكبار .

تعليم الكبار والمؤهلات المهنية

ان التأهيل المهني الذي يرتبط دائما بزيادة التعليم العام هو جزء جوهري من تعليم الكبار في جمهورية ألمانيا الديمقراطية ، ولا يمكن أن يكون الأمر على خلاف ذلك اذا أريد تحقيق الأهداف التي قررها المؤتمر العالمي الثالث لتعليم الكبار في طوكيو الذي دعا لجعل تعليم الكبار « أداة للاعداد للعمل في مجال الانتاج ، وللمشاركة في ادارة العمل » .

وهذا أحد الأسباب في أن مديري المصانع والمؤسسات الصناعية يتحملون مسئولية تأهيل الشعب العامل في مؤسساتهم . وللمستوى التعليمي الذي يجب أن يصل اليه العامل حالا ومآلا من الأهمية في خطة المؤسسة الصناعية ما يضارع أهمية المؤشرات الاقتصادية والفنية والتكنولوجية . ولذلك كان التأهيل المهني جزءا جوهريا من أية خطة وأساسا هاما للتطور المستمر والأمن الاجتماعي للشعب العامل حتى يبلغ سن التقاعد . وتراقب اللجان التنفيذية لنقابات العمال تحقيق أهداف الخطة .

والهدف الأول لاجراءات التأهيل هو تدريب العمال شبه المهرة حتى يصبحوا عمالا مهرة وتمكين الناس من الترقى من مزاولة أعمال محدودة الى مزاولة حديثة . وبالإضافة الى ذلك ينصرف الاهتمام الى زيادة تدريب العمال والعمال المهرة ، ورؤساء



الشكل رقم (5) مؤسسات التعليم الإشرافي للكتاب في جمهورية ألمانيا الديمقراطية.

العمال • وأهداف هذا التدريب ومحتواه نابعة من التطور الاجتماعي والعلمي والفني ومن تطوير المؤسسة الصناعية نفسها •

ومن المجالات الخاصة لزيادة التأهيل المهني تدريب رؤساء العمال • وقد تم - بعد اختبار طويل - تنفيذ هذا التدريب منذ ١٩٧٣ على الأسس الآتية :

١ - تأهيل رؤساء العمال ليكونوا قادة للجماعات الاشتراكية ويشمل ذلك الامام بمبادئ الماركسية واللينينية ، وأسس التربية وعلم النفس ، وعلم العمل والاقتصاد الصناعي •

٢ - التدريب الفني ، ويختلف باختلاف أنواع التخصصات التي يتداخل بعضها في بعض •

٣ - التخصص (تدريب رئيس العمال طبقا لاحتياجات قطاع الانتاج الخاص) •

ونتولى أكاديميات عمال المصانع والأكاديميات القروية أو التعاونية تنفيذ جميع برامج التدريب • ويتم ذلك في صورة دروس نظرية تتلقاها مجموعات في غرف دراسية حديثة ، وفي صورة تدريب عملي في مواقع العمل ، وفي المعامل التعليمية • وبالإضافة الى ذلك يتلقى الدارسون تعليمًا فرديًا على يد محاضرين في أثناء العمل أو خارجه • ومن الصور الأخرى لتعليم الكبار الدراسات الخاصة على أساس الوسائل التعليمية البصرية والسمعية ، والمشاورات والمناقشات الفردية مع المدرسين ومديري المؤسسة والزملاء •

المساواة بين المرأة والرجل وتعليم الكبار

تزيد نسبة النساء اللاتي يمارسن حرفة في جمهورية ألمانيا الديمقراطية على ٨٤٪ من جميع النساء والفتيات اللاتي بلغن سن العمل ، وهي نسبة أعلى بكثير منها في البلاد الأخرى •

وقد وضعت لوائح خاصة في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية ومنها تعليم الكبار ، وذلك على أساس التعليمات الخاصة بترقية النساء •

وينص الأمر الصادر بترقية النساء المستخدمات بصورة كاملة الى عاملات ماهرات في الانتاج على ما يلي :

١ - تعقد المؤسسة قبل التدريب اتفاقا بشأن التأهيل مع المرأة المراد تأهيلها يتضمن : هدف التدريب ومدته ، واستخدام معلم خاص ، وساعات الاعفاء من العمل ، وانهاء التدريب (في حالة المرض ، أو مرض الطفل أو الحمل ، على سبيل المثال) واجراء محادثات شخصية مع المديرين •

٢ - يجب تنفيذ التدريب بطريقة رشيدة مع مراعاة المؤهلات السابقة والخبرة في العمل ، وفي الحياة المهنية والحياة الشخصية وكذلك في المهنية التي تمارسها المرأة •

٣ - يجب على مديري المؤسسة اسناد عمل الى المرأة يتفق مع مؤهلاتها •

٤ - تعفى المرأة ذات الطفل الواحد أو أكثر من العمل لمدة يوم واحد في الاسبوع لبتسنى لها الاشتراك في الدروس النظرية ، ويمكن اعفاء المرأة ذات الثلاثة الأطفال أو أكثر يومين من العمل •

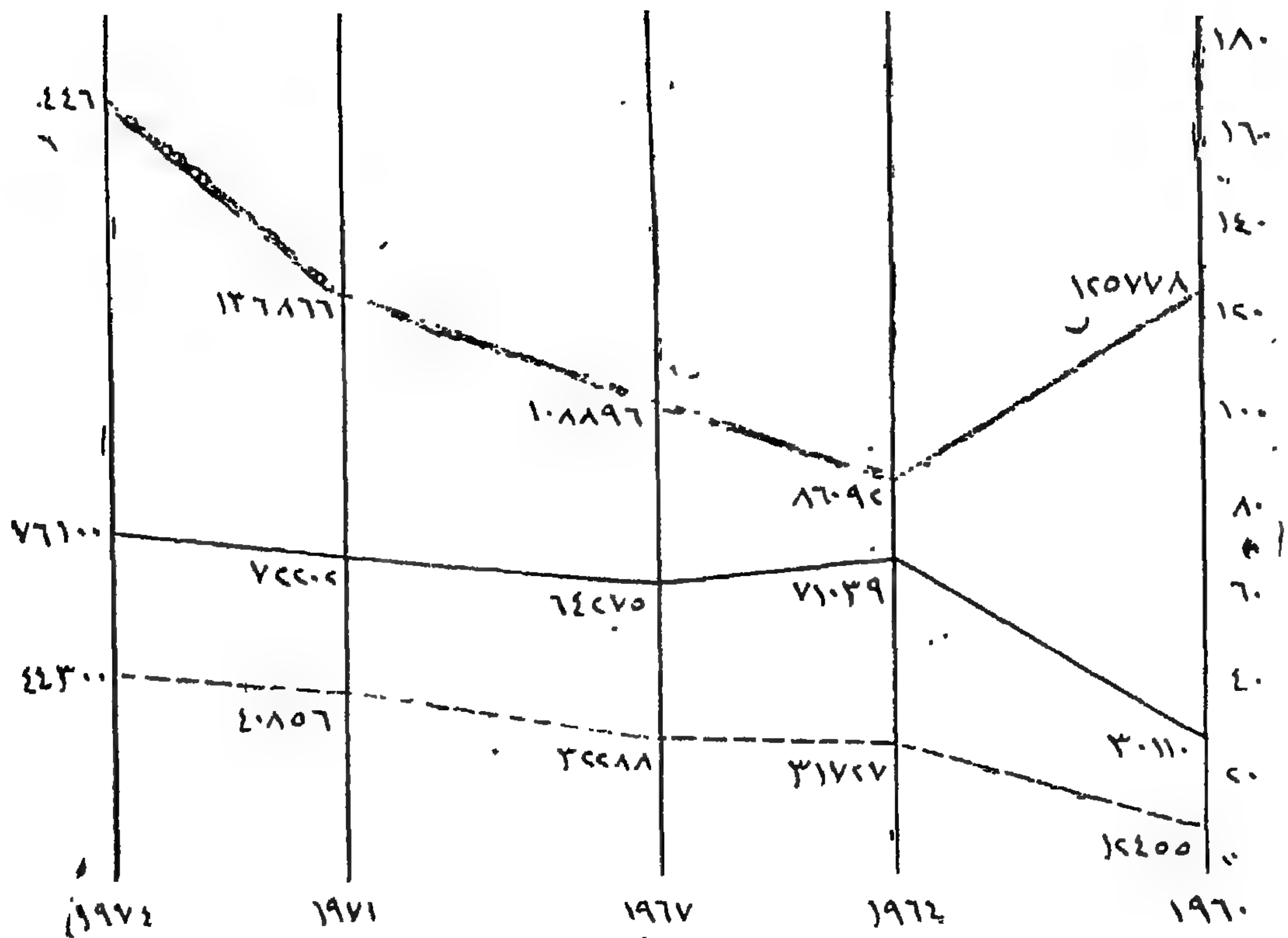
٥ - يجب أن يدفع تعويض للمرأة يعادل متوسط أجرها .
وكل هذه النصوص والأحكام تشمل قبل كل شيء كل الجوانب الاجتماعية والاقتصادية .

على أنه لا اختلاف بين الرجل والمرأة في أهداف ومحتوى التأهيل .
ويراعى في تنظيم تعليم الكبار ما يقع على المرأة من أعباء خاصة ، كإعلاء الأسرة والأولاد ، ونوبات العمل ، الخ . ولهذا السبب أنشئت فصول خاصة يتم فيها تعليم النساء فقط لكي يتسنى تعديل نظام زيادة التدريب بما يتلاءم مع الأوقات ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للمرأة . وتدعو كثير من المؤسسات أكفاء المدرسين ، وتوفر لهذه الفصول المواد التعليمية الحديثة . وبهذا يعالج نظام تعليم الكبار ذلك التخلف الذي عانت منه المرأة في مجال التأهيل ، وهو تخلف لا يزال واضحا في بعض القطاعات .

الجدول رقم (١)

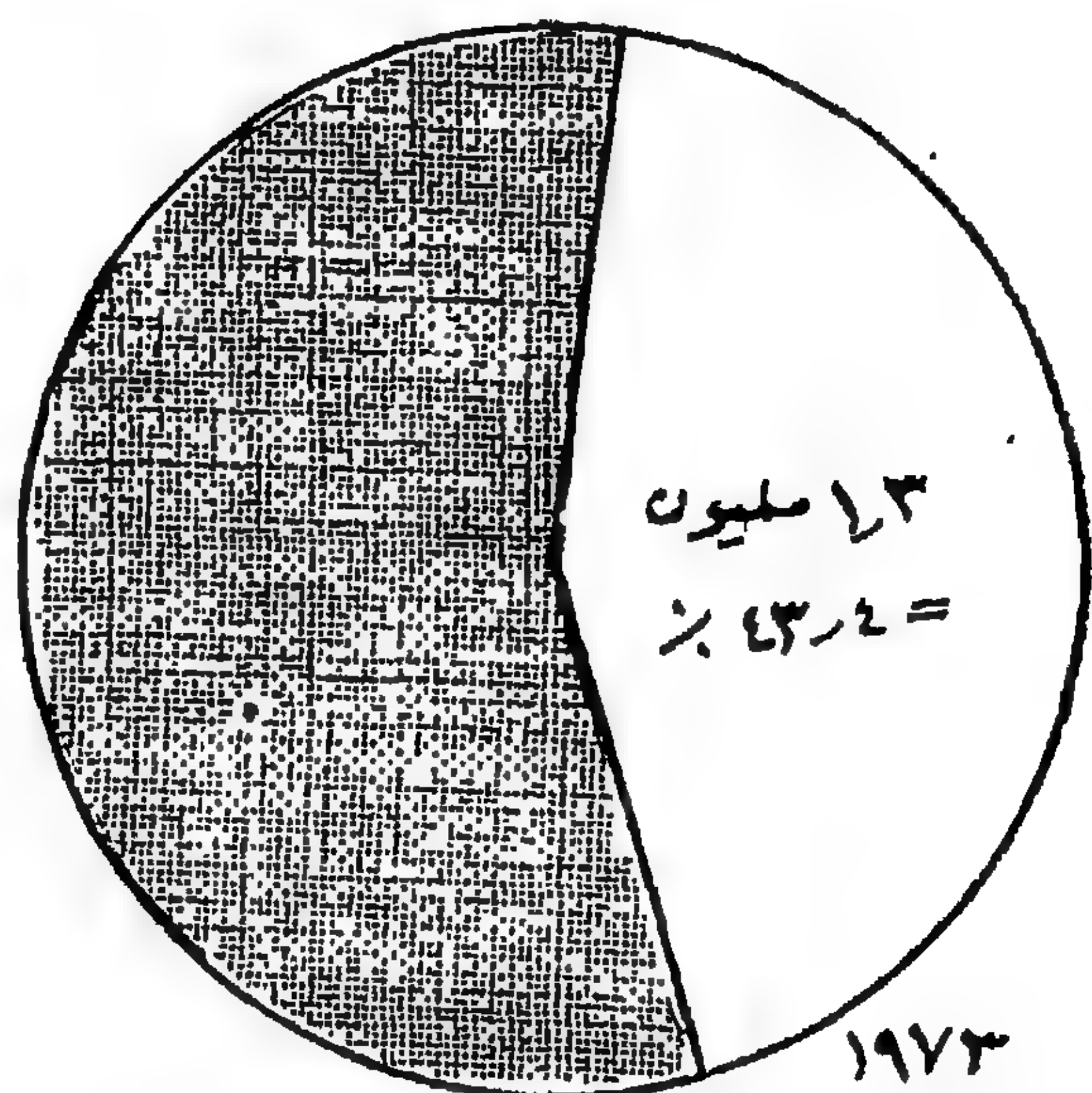
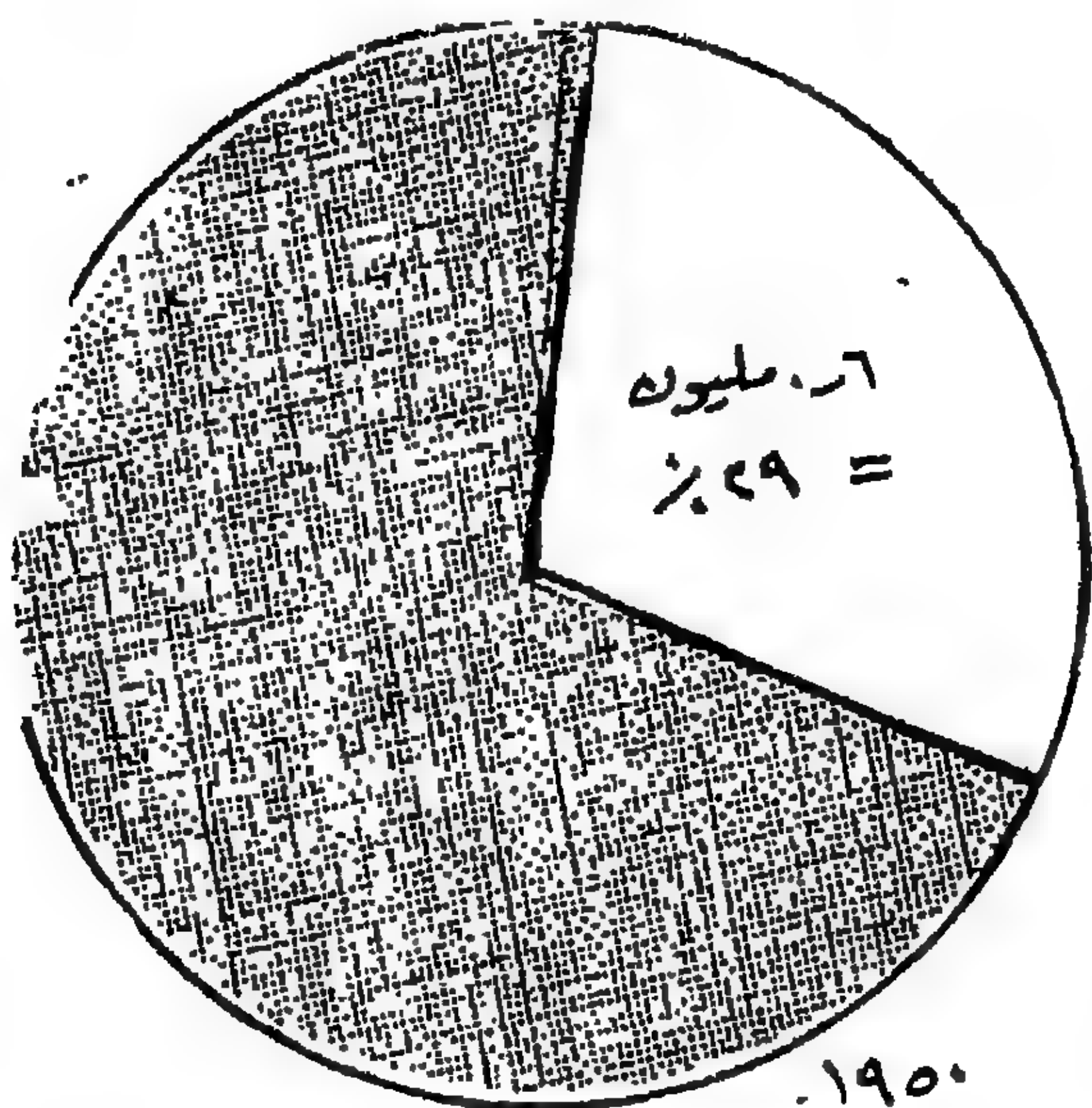
● تدريب رؤساء العمال (لمدة لا تقل عن سنتين) ●

المدة	الموضوع	ملاحظات
تخصص ٢ - ٣ أشهر	تخصص رؤساء العمال في الدراسات العملية (يجري تنفيذها في القطاع الذي سوف يعمل فيه المدرب) اعداد المدرب لادارة قطاع يشرف عليه رئيس عمال	تخصص فردي في عمل معين
تدريب فني ٥ - ٦ أشهر (٤٨٠ ساعة على الأقل)	تكنولوجيا أجهزة آلية وهندسية آلات وأدوات اقتصاد مادي طرق الاختيار والقياس والتحكم أشياء أخرى تتفق مع مجالات خاصة الصحة والعمل والوقاية والدفاع المدني	يختلف بالنسبة الى ١١٥ تخصصا
تدريب أساسى ١٠ أشهر (أو ٨٥١ ساعة)	الادارة الاشتراكية للاقتصاد (٢٣٧ ساعة) علم العمل الاشتراكي (١٢٠ ساعة) الأسس التربوية والنفسية للادارة الاشتراكية (١٤٢ ساعة) أسس الاقتصاد السياسى (١٢٦ ساعة) أسس الفلسفة الماركسية اللينينية (٧٤ ساعة) الاشتراكية العلمية ، ودروس نضال الحركة العمالية الدولية والألمانية (٥٢ ساعة)	نفس الموضوعات بالنسبة لكل التخصصات



النمذة الصناعية
 تعليم الكبار
 سار
 -

الشكل رقم (٣) دور التعليم الاشتراكي للكبار في زيادة عدد العمال المؤهلين



الشكل رقم (٤) نصيب النساء في الصناعة .



أونتاريو مقاطعة في وسط كندا ، يزيد عدد سكانها على ٨ ملايين نسمة . ورغم أن المساحة الإجمالية للمقاطعة تزيد على ٤٠٠ ٠٠٠ ميل مربع (أكثر من مليون كيلومتر مربع) فإن الأغلبية العظمى من السكان تعيش في جنوب أونتاريو الذي تبلغ مساحته أقل من ثلث مساحة المقاطعة .

ويقدم نظام أونتاريو التعليمي تعليمًا ابتدائيًا وتعليمًا ثانويًا لجميع الأطفال والشبان القادرين على الانتفاع بالتعليم . ويغطي برنامج المدارس : رياض الأطفال ، وثمانى سنوات من التعليم الابتدائي ، وخمس سنوات من التعليم الثانوى . وقد فرض التعليم الإلزامى منذ عام ١٨٧٠ ، ويبدأ حاليا من سن السادسة الى السادسة عشرة ، وروضة الأطفال اختيارية فى سن الخامسة ، ولكن للأغلبية العظمى من الأطفال يلتحقون بها فى هذه السن . ومنذ الصف الثانى من العقد السابع بدأت مدارس كثيرة تنظم رياضاً للأطفال . وفى ١٩٧٤ كانت

الكاتت : اجناسى فانيفتش (كندا) .

صحفى ، ومخرج ومنتج تليفزيونى ، وباحث اجتماعى . مدير مكتب التخطيط والتنمية بإدارة الاتصالات التربوية بتورنتو بمقاطعة أونتاريو ، ومؤلف العديد من الأفلام والبرامج التلفزيونية ، والنشرات التربوية ، من بينها « الإذاعة لتعليم الكبار : دليل للخبرات العالمية الواسعة » (مطبوعات اليونسكو) .

نسبة الأطفال في سن الرابعة المقيدين برياض الأطفال الصغار ٣٣٪ ، أما بخصوص المدارس الثانوية فإن المعدل الصافي (١) لقيده الأشخاص سنة ١٩٧٥/٧٤ في سن السادسة عشرة كان ٨٧٪ وفي السابعة عشرة ٦٩٪ ، وفي الثامنة عشرة ٣٤٪ .

ويتكون نظام التعليم اللاحق للثانوى أساسا من عنصرين كبيرين : الكليات الشعبية ، ويتبعها أكثر من تسعين دارا تخدم كل المناطق الاقتصادية الكبرى في اوناريو ، والجامعات .

أما الكليات الشعبية فإنها أنشئت في العقد السابع ، والغرض الرئيسى منها تقديم برامج عملية موجهة فوق المستوى الثانوى لخريجي المدارس العالية الذين يحتاجون الى تدريب وتعليم أعلى من المرحلة الثانوية ، وخلاف التعليم الجامعى . وتقدم أيضا برامج لسد المطالب التعليمية لدى الكبار ، والشباب خارج المدارس ، سواء كانوا من خريجي المدارس الثانوية أو لم يكونوا كذلك .

وفي عام ١٩٧٥/٧٦ كان عدد المقيدين من الطلبة (بعض الوقت) في الكليات الشعبية حوالى ٦٠٠٠٠ طالب ، وفي الجامعات حوالى ١٦٠٠٠٠ . ومع ذلك فإن عدد الطلبة النظاميين (بعض الوقت) في الكليات يزيد كثيرا على عدد الطلبة المقيدين لكل الوقت ، في حين بلغ عدد الطلبة الجامعيين لبعض الوقت ٧٥٠٠٠ طالب . وفضلا عن ذلك يشترك مئات الآلاف من الراشدين في فرص التعليم غير الرسمى الذى تقامه الكليات والجامعات ، وكذا تشكيلة كبيرة من الهيئات الأخرى ، كمجلس التعليم المحلى ، والهيئات الاجتماعية واجماهيرية والثقافية ، والسلطات البلدية ، والمدارس الخاصة ، والأندية الرياضية والثقافية ، وغيرها .

الطلب على التعلم بعض الوقت :

ما هى طبيعة ومدى اشتراك الراشدين باختيارهم في أنشطة التعلم « بعض الوقت » ، الرسمى وغير الرسمى ، فى منطقة تشتمل على وفرة من دور التعليم الرسمى ؟ .

(١) أى مجموع الأشخاص فى سن معينة المقيدين فى مراحل التعليم الثانوى ، بالنسبة الى مجموع السكان فى هذه السن .

للاجابة على هذا السؤال أجرت ادارة الاتصالات التربوية بأونتاريو (١) مسحاً شاملاً « بالعينه » للاحتتمالات . وندل الدراسة التي نشرت احيراً على ان عدد الراشدين الذين يتعلمون فى أونتاريو يمكن اعتباره مرتفعاً للغاية . ان مدى التعلم ، وكذا الاهتمام بالتعلم لدى أولئك الذين لم يرتبطوا بعد بعملية تعلم اختياري ، يغطى المجال الكامل لطور المراهقه وسن الرشد . هناك على الأقل ١٤ مليون من الراشدين (حوالى ٣٠٪ من مجموع السكان الراشدين) يمارسون بالفعل نشاطاً تعليمياً منهاجياً ، و ٨٠٪ منهم يعتزمون الاستمرار فى التعليم المنهاجى فى المستقبل القريب ، وأكثر من ٨٠٠ ٠٠٠ راشد (حوالى ١٨٪ من مجموع الراشدين) غير المرتبطين بمثل هذا النشاط . - حسب مفهومهم على الأقل - يعبرون عن عزمهم الدراسة فى السنة القادمة أو السنتين القادمتين .

من النتائج التى يمكن استخلاصها من هذه البيانات أن فرص التعلم فى أونتاريو كثيرة وميسرة نسبياً للكثير من جماعات السكان . والخدمات التعليمية فى أونتاريو « مفتوحة » بدرجة كبيرة . ويتبين مع ذلك ، من عدد « الراغبين فى التعلم » وخصائصهم النوعية السكانية والاجتماعية والاقتصادية ، والأسباب التى من أجلها لا يشترك « من لا يتعلمون » فى الأنشطة التعليمية ، ان الخدمات التعليمية فى الحالة الحاضرة ليست متكيفة بدرجة كافية مع حاجات جماعات السكان النوعية الكثيرة .

ومن بين الذين يحتاجون الى نظام تعليمى متيسر النساء وبعض الأشخاص المشتغلين بأنماط معينة من الأعمال ، كالعاملين الكتابيين ، والعمال غير المهرة ، والأشخاص الذين يعيشون فى المناطق الريفية . ويطلب ربات البيوت والأشخاص المشتغلون فى البيوت بوجه عام التيسيرات التعليمية الملائمة لهم .

وتبين نتائج هذا البحث بوضوح أن الراشدين العاملين يحتاجون الى تشكيلة جديدة وكبيرة من الخدمات والفرص التعليمية . ويجب أن تأخذ هذه الخدمات المطلوبة حديثاً فى اعتبارها ، بدرجة أكبر مما تفعله الخدمات الحالية ، متاعب الناس من حيث الوقت ، والموقع الجغرافى ، والقدرة على مغادرة المسكن ، والسفر ، الخ . والفرص الأكثر ملاءمة للحاجات الخاصة مطلوبة لكل من الناشئين ومتوسطى الأعمار .

ان مزيداً من فرص التعلم فى المراكز الحضرية الكبيرة مطلوب ، رغم اتساع مجال التعلم ، للعديد من مجموعات الراشدين غير القادرين على الاستفادة من الفرص الموجودة حالياً .

ومطلوب أيضاً بذل مزيد من الجهد لجعل التعليم فى متناول مختلف الجماعات العنصرية ، وخاصة مكان أونتاريو الناطقين بالفرنسية .

ويتصل مستوى الدخل ومستوى التحصيل اتصالاً وثيقاً بالاشتراك فى تعلم الراشدين : فكلما كان الناس أكثر تعليماً ، وكلما كانوا يكسبون المزيد من المال ، ازداد اهتمامهم بالتعلم . ويبدو ان المتغير المسئول أكثر من غيره عن حجم التعلم هو درجة التحصيل العلمى ، فإذا كانت نسبة التعلم أعلى بين أصحاب الدخل الشخصى أو العائلى الأكبر فإنه يبدو أنها كذلك لأن درجة تحصيلهم العلمى أعلى بوجه عام .

(١) تدير هذه الادارة شبكة من محطات التلفزيون التعليمى بأونتاريو (كندا) ، وتقدم خدمات وبرامج تعليمية من خلال أنظمة الكبلات التليفزيونية ، وتوزعشرطة الفيديو على المنشآت التعليمية .

ويبدو ان الثغرة الفاصلة بين الأغنياء والفقراء فى مجال التعلم تزداد اتساعا رغم ان مستوى التحصيل العلمى لدى السكان فى ارتفاع . ولا بد من مبادرات جديدة ومزيد من الجهود اذا أريد تغيير الوضع المزمن الذى تكون فيه الطبقات الدنيا من الوجة الاجتماعية والاقتصادية « أقل تمثيلا » بين المشتركين فى التعلم من الراشدين ، فى حين ان الطبقات المتوسطة والعليا ممثلة بنسبة عالية .

ومع عدم الاستهانة بهذه الثغرات والقصور فى توفّر الفرص التعليمية (التى ن ن تزول أبدا بالكامل ، لأن التعليم المتزايد الفاعلية يخلق مزيدا من الطلبات لمزيد من التعليم) ، تظهر اونتاريو تفهما سليما وذكيا لحاجات الكبار للتعليم ، ينتهى الى تشكيله هائلة من أساليب التدريس والتعلم .

أين يتعلم الكبار ؟

يمارس معظم المدرسين الراشدين عادة أنشطة التعلم عن طريق أكثر من تنظيم أو وسيلة . ومعدل مشروعات التعلم التى يقدر أن ينخرط فيها التلميذ المتوسط هو ٢٦ . بعبارة أخرى يستطيع أولئك الذين يدركون ما يبذلون من جهد فى التعليم أن يميزوا عادة أكثر من موضوع دراسى واحد يمكنهم أن يتعلموه . وتضم معاهد التعليم الرسمى كالجوامع والكليات والمدارس المسائية ومدارس التعليم بالمراسلة والمدارس المهنية وغير ذلك ٣٠٪ من مجموع المشروعات التعليمية للراشدين . ويجرى ٧٠٪ من كل أنشطة التعليم الاختيارية خارج النظام الذى هدفه الأساسى التربية .

أين يتعلم الناس اذن فى اونتاريو خارج الدور السالف ذكرها ؟ ان كل طالب (غير نظامى) على وجه التقريب يشترك فى مشروع تعليمى واحد على الأقل فى مؤسسة شعبية أو ثقافية أو مؤسسة خدمات أو ما شابه ذلك (مثال ذلك : الجماعات الشعبية ، المكتبات ، المتاحف ، جمعيات الشبان المسيحيين ، الصليب الأحمر ، الكنائس ، الخ) . وينتمى ١٦٪ من مشروعات التعليم كلها بنوع ما الى أماكن العمل ، فهى اما جزء من عمل الطالب ، فتؤدى فى موقع العمل ، حتى اذا لم تكن تنتمى الى العمل نفسه ، أو تؤدى فى الخارج عن طريق مؤسسات ومعاهد أخرى ، يشرف عليها مع ذلك صاحب العمل أو نقابة العمال . وهناك عدد مماثل من الأنشطة تتخذ صورة تعلم موجه ذاتيا ، أى تحصيل مجموعات موصوفة من المعارف والمهارات ، لأناس بأختيارهم وتخطيطهم (ومن الراجع أن عددا من الناس أكبر مما قدرناه يمارسون هذا النمط من التعلم) .

ويرجع تقديرنا التحفظى بنوع ما الى أن البحث الذى أجريناه قد قام على أساس محادثات شخصية مع بعض الناس ، وجهنا اليهم أسئلة تهتم الجانب « التربوى » من الممارسات . وكثير من الناس الذين يتعلمون بأختيارهم وتوجيههم مخلف الموضوعات لا يعرفون أنهم يمارسون بذلك نشاطا تعليميا ، ومن ثم يميلون الى تجاهل هذا النشاط أو حتى انكاره . وتبين بعض الدراسات التى أجراها الدكتور ألين تاف ان كل انسان على وجه التقريب يبذل على الأقل جهدا تربويا واحدا أو جهدين فى السنة ، وثمة أشخاص يبذلون ما بين خمسة عشر وعشرين جهدا . ولعل من المفيد أن نذكر ان كل الذين يتعلمون بتوجيههم الشخصى ، والذين عرفوا أنفسهم بهذا الوصف أثناء عملية المسح التى قمنا بها كانوا مشتركين فى مشروع تعليمى أو أكثر من المشروعات ذات الطبيعة الرسمية . ويبدو ان هذا يدل على ان أولئك الذين يشتركون فى التعلم الذى تيسره مؤسسة علمية أو أى تنظيم آخر يدركون أكثر من غيرهم الجهود الدراسية التى يبذلونها بمعرفتهم وتحت مسئوليتهم .

ويشترك عدد غير قليل من الناس في فرص التعلم التي توفرها الأندية أو المجموعات التي تلتقى من أجل بعض الاهتمامات أو الهوايات ، كأندية الكتب ، وأندية السينما ، وجماعات المسرح ، والأندية الرياضية ، الخ . . وهناك ٩٪ في المجموع من مشروعات التعليم تيسرها « دوائر الاهتمامات » . ويعد التلفزيون والراديو بالنسبة لحوالي ٥٪ من « الذين يتعلمون » مصدرا من مصادر التعلم . ويقوم ٢٪ من كل أنشطة التعلم التي يمارسها الكبار على برامج الراديو والتلفزيون .

ولعل من المفيد ان نصف بإيجاز بعضا من مراكز تعليم الكبار .

الجامعات : تقدم كل جامعة من الجامعات السبع عشرة في أونتاريو تشكيلة من الدراسات المقررة والدراسات الحرة لطلبة « بعض الوقت » . والدراسة الرسمية « لبعض الوقت » التي تؤهل لنيل درجة علمية متاحة في الكثير من النظم الدراسية على مستوى الطلبة المتخرجين ، والطلبة الذين لم يتخرجوا بعد . ويمثل الطلبة « لبعض الوقت » ثلث المقيدين بالدراسات الرسمية . أما المقررات غير الرسمية فإنها تتضمن تشكيلة كبيرة من الموضوعات ، من اهتمامات مهنية وحرفية ومهارات ترفيهية . ومع ذلك تتكون أغلبية البرامج الجامعية غير الرسمية من دراسات مهنية توسعية ، يمنح بعضها نوعا من الشهادات أو الدبلومات .

وقد أنشأت بعض الجامعات كليات خاصة لطلبة « بعض الوقت » . مثال ذلك : كلية وودزويرث بجامعة تورنتو التي تتيح استخدام موارد الجامعة لتعليم الراشدين الراغبين في دراسة منهجية على نظام بعض الوقت ، وتضم الجامعة إجمالا ٢٠٠٠٠ طالب « بعض الوقت » ، والكثير من هؤلاء مقيدون في برامج دراسية تؤهل لنيل درجة علمية ، دبلوم أو شهادة . وثمة عدد كبير من الطلبة يدرسون برامج علمية بالمراسلة . ويمكن ، بالإضافة الى درجات علمية من قبيل بكالوريوس في العلوم ، وبكالوريوس في الآداب ، وفي التربية ، دراسة المناهج الآتية عن طريق الدراسة « بعض الوقت » : السنة الأولى والثانية من معظم المناهج الهندسية ، السنة الأولى والثانية من مناهج التمريض ، ومنهاج متدرج يؤهل لدرجة بكالوريوس علوم في العلاج المهني والطبيعي .

وثمة كلية مشابهة ، كلية انكنسون بجامعة يورك بتورنتو ، وهي كلية مسائية للعلوم والآداب ، تعطى مقررات تؤهل للحصول على أربع درجات علمية : بكالوريوس في الآداب ، وبكالوريوس في العلوم ، وبكالوريوس في الإدارة ، وبكالوريوس في الاجتماع . وتعمل الكلية بنظام المقرر الواحد ، لا السنة الواحدة . وفي الصيف تعطى الدروس نهارا ومساء .

وتقدم جامعة ووترلو برنامجا بالمراسلة يتكون من مقررات تشمل مجموعات من المحاضرات مسجلة على أشرطة سمعية بمصاحبة مجموعات من المذكرات والكتب الدراسية . ومع ان أغلبية الطلبة يعيشون في مناطق سكنية كبيرة فان بعضهم يعيش في مناطق منعزلة بالشمال ، وبسائر أقاليم كندا . وفي ٧٦/١٩٧٥ كان ٢٥٠٠ طالب يدرسون بجامعة ووترلو بطريق المراسلة . وثمة عدد من البرامج التي تؤهل لنيل الدرجات يمكن الحصول عليها اما بالكامل أو يدرس معظمها بطريق المراسلة ، منها : بكالوريوس الآداب في السيكولوجيا العامة ، والتاريخ العام ، وبكالوريوس الرياضة العامة ، وبكالوريوس العلوم العامة .

وبالإضافة الى المقررات التي تؤهل لنيل الدرجات يقدم برنامج الدراسة بالمراسلة

أيضا مناهج فى الاهتمامات العامة ، فى مجالات كالحاسبة ، والآلات الحاسبة ، والآداب العامة ، والتاريخ ، الخ . .

الكليات الشعبية : تفرعت كليات أونتااريو الاثنان والعشرون للفنون التطبيقية والتكنولوجيا ، المعروفة عامة بالكليات الشعبية ، الى أكثر من تسعين معهدا فى الكثير من بلديات أونتااريو . وبالإضافة الى برامجها « كل الوقت » فانها تتيح الكثير من فرص الدراسة للراشدين عن طريق : (أ) مقررات المرحلة بعد الثانوية ، تؤهل لنيل الشهادات والدبلومات التى تمنحها الكليات عادة ، (ب) مقررات حرة فى الاهتمامات العامة والمهنية الموجهة ، (ج) برامج إعادة تدريب الراشدين بإشراف مصلحة القوى العاملة والهجرة التابعة للحكومات الاتحادية ، والوكالات الإقليمية ، (د) التدريب التجارى والصناعى ، ومقررات إدارة الأعمال المنظمة بالتعاون مع أصحاب الأعمال فى مختلف القطاعات ، (هـ) برامج التأهيل المهنى .

ويشارك قرابة ٣٠٠٠٠٠ راشد فى هذه الأنشطة . ويمثل عدد المقيدى فى البرامج الرسمية لما بعد المرحلة الثانوية حوالى خمس مجموع المقيدى ، فى حين يشكل عدد المقيدى فى برامج الدراسة الحرة الخاصة بالاهتمامات العامة ثلث مجموع المقيدى .

مجالس التعليم : يقدم كل مجلس تعليم على وجه التقريب نمطا من البرامج التعليمية التكميلية وتشكل البرامج غير الرسمية أكثر من ٨٠٪ من الأنشطة . ونجد أعلى كثافة فى القيد فى مجال « الهواية والتسلية » الذى يكون أكثر من ربع المقيدى فى مجالس التعليم .

المكتبات : تؤدى مكتبات أونتااريو تشسكية كبيرة من الأنشطة الثقافية ، كالمحاضرات ، والعروض السينمائية ، والزيارات ، والدورات التعليمية ، والاجتماعات « فى المقاهى » ، والرحلات ، والمعارض ، الخ . . الكثير منها يقدم برامج تعليمية غير رسمية ، بناءة ومنهجية . ولا يصلح حجم المساهمة فى هذه البرامج كمقياس من نوع المقياس الذى يصلح للجامعات ، والكليات الشعبية ، ومجالس التعليم . وليس من الميسور دائما العثور على بيانات تفيد المشتركين فى أنشطة المكتبات ، فى الثلاثمائة هيئة مكتبات ، أو السبعمئة مكتبة محلية .

ولا تقوم مكتبات المناطق والقرى والأرياف التى تشكل ٣٠٪ من مكتبات أونتااريو عادة بتقديم برامج تعليمية تكميلية . أما فرص التعليم التى توفرها المكتبات فانها تتضمن فى الغالب : الهوايات ، والترفيه ، وتنمية الشخصية . وتدل طبيعة البرامج التى تقدمها المكتبات وساعات الدراسة (فى الصباح ، وفى المساء) على ان المكتبات تجذب من النساء أكثر مما تجذب من الرجال .

جمعيات الشبان المسيحيين ، والشابات المسيحيات ، فى أونتااريو : تقدم تشكيلة من فرص التعليم غير الرسمية .

وجذبت البرامج التى قدمتها هذه الجمعيات بعنوان « تنمية الشخصية » و « هوايات وتسلية » حوالى ٩٠٪ من العدد الاجمالى المقيد للمشاركين ، وتختص البرامج فى هاتين الفئتين بالتعليم البناء فى مجالى الألعاب الرياضية والتربية البدنية التى تبلغ ٤٠٪ من مجموع الأنشطة المقدمة . وثمة عدد كبير من البرامج تقدم فى مجال تعليم اللغات والفنون والحرف .

ومن الوجهة الجغرافية تتركز الأنشطة التعليمية التى تزاولها هذه الجمعيات

فى المناطق الحضرية المكتظة بالسكان ، وتتداخل أنشطتها عادة - باستثناء الألعاب الرياضية ، والتربية الترويحية - مع برامج المؤسسات التعليمية والثقافية الأخرى .

المشروعات التجارية والصناعية : هل التدريب المهنى والحرفى الذى يتبع هذه المشروعات من أكثر أنواع تعليم الراشدين انتشارا . غير انه من العسير جمع معلومات احصائية عنه .

ويرعى كثير من المؤسسات التجارية والصناعية بعض البرامج عن طريق الجامعات والكليات الشعبية . من ذلك مثلا معهد المصرفيين الكنديين ، وهو من أكبر المعاهد التى ترعى برامج الائتمان ، ويقدم دراسات عن طريق أربع عشرة جامعة فى أونتاريو ، وكليتين شعبيتين . وتنظم الجمعيات المهنية من قبل نقابات العمال ، وجمعيات أصحاب المصانع ، ومعاهد المصرفيين ، الخ ، حلقات دراسية ومحاضرات فى موضوعات تهم أعضائها .

ويتخذ الكثير من البرامج التى تقدمها نقابات العمال شكل ندوات وحلقات دراسية فى نهاية الأسبوع ، أو ما بين ثلاثة أيام وخمسة . وتعالج معظم البرامج ستة مجالات موضوعية : التسمية الشخصية ، التدريب على المهارات ، التدريب على التسوون الادارية ، التنظيم النقابى ، المساومة الجماعية ، التظلم ، التحكيم .

المؤسسات الصحية : تقدم المستشفيات خدمات تعليمية تتعلق بتدريب الممرضات العاملات بها وتأهيلهن . وثمة وكالات للخدمات الصحية تقدم برامج خاصة بالإسعافات الأولية ، والتمريض المنزلى ، ورعاية الحوامل . مثال ذلك : مستشفى سان جون التى تقدم تشكيلة من دروس الإسعافات الأولية للصغار والراشدين فى المقاطعة كلها . وتنظم جمعية الصليب الأحمر الكندية دراسات للتمريض المنزلى . وتقدم بعض الوكالات دراسات فى رعاية الحوامل ، مثل : « لجنة العاصمة تورنتو لرعاية الحوامل » ، و « الجمعية الكندية للأمومة ورعاية الحوامل » ، وبعض وكالات الخدمات الصحية ، مثل الجمعية الكندية للهيموفيليا (الناعور ، وهو الاستعداد للنزيف) ، وجمعية أونتاريو للصرع ، وجمعية الاستماع الكندية ، تقدم كلها برامج ملائمة لحاجات الأفراد المصابين وأسرهم . ومع ذلك يبدو ان التربية الصحية العامة على نطاق واسع لا تقدم عن طريق برامج منظمه ، وانما غالبا عن طريق وسائل نشر الأنباء ، والملصقات ، والكتيبات ، وغير ذلك .

الإذاعة التعليمية : بفضل « ادارة الاتصالات التعليمية بأونتاريو » وتعاونها الوثيق مع الجامعات والكليات وغيرها من المنشآت التعليمية فى أونتاريو أتيح عدد متزايد من فرص التعليم عن طريق التلفزيون . وثمة توليفة من البرامج المذاعة والمنظم التعليمية التقليدية أصبحت موردا خصباً لاستمرار التعليم . وثمة مقرر تكميلي غير رسمى فى الكيمياء قائم على سلسلة من البرامج التلفزيونية بعنوان « أبعاد فى العلوم » تقدمه ست جامعات فى أونتاريو . وتقدم جامعة ووترلو دروسا فى التاريخ بالمراسلة بعنوان « معنى الحضارة » على أساس مسلسلات تلفزيونية بعنوان « الحضارة » . وتقدم « كلية سنيكا بلا أسوار » بتورنتو برنامجا فى علم السياسة الكندى بعنوان « الحكومة التى نستحقها » قائما على مسلسلات تلفزيونية بالعنوان نفسه تنتجها ادارة الاتصالات التربوية بأونتاريو . وتستخدم جامعة لورنس فى سدبرى مسلسلات تلفزيونية من إنتاج ادارة الاتصالات التربوية بأونتاريو بعنوان « كوكب الانسان » بالإضافة الى عدد من البرامج التى تنتجها الجامعة نفسها لتقدم دراسة مقررة فى جيولوجيا السنة الأولى . وتقدم سلسلة « السجين » وهى رواية مستقبلية سيكولوجية

مؤثرة عرضت على الشبكة التلفزيونية خاصة بإدارة الاتصالات التربوية بأونتاريو كأساس لدراسة حرة تقدمها « كلية سنیکا بلا أسوار » بعنوان « استكشافات » الغرض منها دراسة مشاكل تتعلق بالقيم الانسانية . والأكاديمية الصيفية التابعة لإدارة الاتصالات التربوية بأونتاريو ، والمخصصة للجمهور العريض تجربة جديدة ناجحة نسبيا ، قدمت فى الصيف الماضى برنامجين يجمعان بين الاذاعة والمحادثات التلفونية ، والأشرطة ، والمواد المطبوعة ، واللقاءات تحت عنوان « هذب فرنسيتك » أو « هذب انجليزيتك » .

موضوع : تورنتو العاصمة

ان الادارات المنشئة للبرامج ، والتشكيلة من فرص التعليم المتواصل عديدة حتى لقد أصبح نشر المعلومات عن الدراسات المتاحة مشكله عويصه . وفى السنوات الأخيرة أجريت مبادرات هامة تستهدف توحيد الاعلام بقصد جعله فى متناول الكافة بمختلف مكوناته . من ذلك مثلا « هيئة المكتبات لتورنتو العاصمة » (١) التى تصدر دليلا للتعليم المتواصل فى طبعتين على الأقل كل سنة ، يحصى معظم الدراسات « بعض الوقت » ، والدراسات التكميلية . والدراسات المسائية ، والدراسات بالمراسلة (ثقافية ، وأكاديمية ، وفنية ، وترويجية ، ومهنية ، وللتقوية ، الخ) فى كل الموضوعات ، وعلى كل مستويات المعرفة والمهارات التى تقدمها منطقة تورنتو خلال فترة معينة .

ويحتوى عدد « خريف ١٩٧٦ » من الدليل على قائمة بحوالى ٥٥٠٠ دراسة وبرنامج ، ولا تضم هذه القائمة الدراسات التى تؤهل لدرجات علمية ، والدراسات التى تنظمها الجمعيات المهنية والتجارية وغيرها لأعضائها دون غيرهم ، ولا البرامج التى تقدمها الكنائس والاتحادات والأندية والجمعيات الاختيارية ، والادارات المدنية ، وغيرها المخصصة لأعضائها .

ويباغ مجموع الموضوعات التى تشملها هذه الدراسات أكثر من مئتين موضوع فى مجالات عديدة من قبيل الفنون ، والمشروعات ، وفنون وتكنولوجيا الاتصال ، وتشغيل الحاسبات الالكترونية ، والحرف ، وعلوم الصحة والطب ، والانسانيات ، واللغات ، والرياضيات ، والفنون المسرحية ، والتسلية ، والعلم ، والعلوم الاجتماعية ، والألعاب الرياضية ، والهندسة الفنية ، والمهن ، وثمة تشكيلة من الدراسات تقدم فى موضوعات التعليم الابتدائى والثانوى لأولئك الذين يريدون اتمام تعليمهم الرسمى على هذين المستويين . وهناك بالإضافة الى ذلك موضوعات خاصة بالاهتمامات العامة ، من قبيل الحيوانات ، والحيوانات الأليفة ، والآثار ، والطهى ، وتفصيل الثياب ، وزرع الحدائق ، وتصوير المناظر الطبيعية ، وتنمية الشخصية ، والرحلات ، والخمسور ، واليوجا ، والكثير من الموضوعات المتصلة بالهوايات والاهتمامات المنزلية والأسرية .

وهناك قرابة ثمانين مؤسسة ومنظمة مختلفة فى العاصمة تورنتو مدرجة ضمن المؤسسات والمنظمات التى ترعى بعض الدراسات . فما هى هذه المؤسسات والمنظمات ؟ انها مجالس التعليم وادارات الحدائق والمتنزهات ، وأجهزة المكتبات العامة فى أحياء العاصمة تورنتو الستة . وتشمل أيضا جامعتى تورنتو وكلياتها ، والكليات الشعبية الأربع التى تقدم (بالإضافة الى دراستها التى تؤهل لنيل درجات علمية) تشكيلة

(١) من نظم المكتبات الاقليمية فى تورنتو أن تنسق الخدمات المكتبية بين الأقسام الادارية الستة لمدينة تورنتو . ومن المهام التى تضطلع بها تنظيم خدمات مركزية لتوفير المراجع .

كبيرة من برامج الاهتمامات العامة الموجهة « للدارس مدى الحياة » الذي يتغيا الاستزادة من المعلومات الفكرية والثقافية والمهنية دون أن يخضع لقيود التعليم الرسمي الصارمة ومن هذه البرامج متاحف تورنتو ، وصالات العرض الفنية بها ، وجمعيات المسرح والباليه والموسيقى ، والجمعيات الصحية ، والأندية الرياضية والترفيهية ، والمجموعات والجمعيات السلالية ، والجمعيات المهنية ، والجمعيات والمنظمات الدينية ، والجمعيات العلمية ، والادارات الحكومية .

ورغم ان الترة الزمنية التي تستغرقها الدراسات المدرجة فى الدليل تختلف كثيرا فان معظمها يستغرق ما بين عشرة أسابيع وخمسة وعشرين أسبوعا . لذلك تختلف الرسوم الدراسية باختلاف فترة الدراسة ، وباختلاف المادة والموضوع والمنظمة التي ترعى الدراسة . مثال ذلك ان الرسم المقرر لبرنامج تدريبى وقائى للسائقين يستغرق أربعة أسابيع يرعاه مجلس التعليم بتورنتو هو خمسة دولارات أمريكية ، فى حين ان برنامجا دراسيا بالمراسلة لمدة أربعة وثلاثين أسبوعا فى الاقتصاد الدولى تقدمه « جامعة مدرسة تورنتو للدراسات المتواصلة » هو مئة دولار . غير ان هناك الكثير من الدراسات التي تقدم بالمجان ، وبالأخص الأغلبية العظمى من الدراسات فى « الانجليزية كلغة ثانية » ، وكل دراسات المرحلة الثانوية بالمراسلة التي تنظمها وزارة التربية فى أونتاريو ، والكثير من الدراسات الفنية والحرفية التي تنظمها ادارات مناطق المدينة للمنتزهات والملاهي ، والدراسات للمواطنين الكبار ، الخ .

التباينات الجغرافية والعقبات فى التعليم

قد لا يكون من الصواب أن تزعم ان فرص التعليم للراشدين لا توجد الا فى المراكز الحضرية الكبرى ، الا انه يوجد مع ذلك عدد كبير من التناقضات بين مختلف مناطق الاقليم . وقد يبدو ، بغض النظر عن حجم السكان ، ان وجود منشأة علمية بعد المرحلة الثانوية فى مقاطعة ما يفرض سلفا اسهام الراشدين فى التعلم فى المقاطعة . مثال ذلك ان اشتراك الراشدين فى أنشطة التعليم فى المقاطعات التي لا يوجد بها كليات أو جامعات اقليمية منخفض للغاية . ويبدو ان وجود جامعة أو كلية يحفز سائر المؤسسات على المبادرة بتوفير فرص التعليم . وفى جنوب أونتاريو بالتأكيد أكبر تنوع فى فرص التعليم . وتضم الجامعات الواقعة فى نطاق خمسين ميلا من الحدود الجنوبية الكندية ٩٠٪ من مجموع المقيدين فى برامج بعض الوقت الرسمية ، فى حين ان هذه المنطقة تضم حوالى ٨٠٪ فقط من سكان أونتاريو . ويكتظ جنوب أونتاريو أيضا بالبرامج الجامعية الحرة وتضم تورنتو وحدها - وبها ربع سكان الاقليم فقط - أكثر من نصف المقيدين بالبرامج الجامعية الحرة . وبالمثل تضم تورنتو وضواحيها أكثر من نصف مجموع المقيدين بكل برامج تعليم الراشدين فى الكليات الشعبية ، والباقون موزعون على سائر مراكز الصناعة والتعدين .

ولعل أحسن طريقة لتلخيص نتائج البحث عن عوائق التعلم وأسباب عدم التعلم هي النظر فى المعلومات المتعلقة بالاحصائية العامة للسكان . ويجب أن نسجل أولا أن ٢٣٪ فقط من « غير الدارسين » يذكرون انعدام المصلحة كسبب لعدم اشتراكهم فى أنشطة التعلم .

ويعتبر مليونان من الراشدين فى الاقليم كثرة مشاغلهم عقبة فى سبيل تعلمهم ،

مع انه فى مقدور الكثير منهم أن يتعلموا رغم هذه العقبة . وهناك حوالى ٧٠٠٠٠٠ شخص (١٥٪ من مجموع السكان الراشدين) يعتقدون أنهم لم يستطيعوا فى الماضى ولا يستطيعون فى الحاضر ان يمارسوا أنشطة تعليمية ، ووجد أكثر من ٥٠٠٠٠٠ شخص انه من الصعب عليهم فى الماضى أو فى الحاضر أن يبرحوا منازلهم . وبالنسبة لحوالى ٥٠٠٠٠٠ شخص تعطى الدروس فى أماكن بعيدة جدا عنهم . ومع ذلك فهناك الكثيرون يذكرون كراهيتهم للبرامج والامتحانات ، وعدم ثقتهم فى قيمة الدراسات المتاحة كأسباب لعدم تعلمهم .

وهناك القليل نسبيا من الناس يذكرون صراحة من عوائق تعلمهم عدم ثقتهم بأنفسهم أو عدم حصولهم على تعليم سابق .

فاذا نحينا بعض الأسباب من قبيل كثرة المشاغل ، والمتاعب ، وانعدام المصلحة فى الاستزادة من العلم ، وفرضنا صوابا أو خطأ ، ان هذه الأسباب لا يستطيع المخطط أو المنظم أن يصنع شيئا بازائها فان المجموعة الكبرى من العقبات التى يتعين البحث عن حلول لها هى تلك المتعلقة بالمشاكل المالية ، وإمكانية التنقل ، ومشاكل التكيف مع الفرص القائمة . ولعل من المفيد أن نلقى نظرة على الكيفية التى تؤثر بها هذه الأسباب على مجموعات « الراغبين فى التعلم » و « غير الدارسين » .

وقد تميز النساء فى الأعمار من ١٨ الى ٣٤ ومن ٤٥ الى ٤٩ كمجموعة كبرى تبحث عن فرصة للتعلم . فاذا نظرنا الى العقبات التى رددتها المجيبات (على أسئلة البحث) نجد ان المشاكل المالية والانتقالية تأتى على رأس القائمة الخاصة بالنساء الراغبات فى التعلم من سن ١٨ الى ٢٤ . أما بالنسبة للنساء فى سن ٢٥ الى ٤٤ فانها تأتى فى المرتبة الثانية والثالثة والرابعة بعد « كثرة الأشغال » مباشرة . وبخصوص مجموعة كبيرة أيضا من « الراغبين فى التعلم » (الرجال من ٢٥ الى ٢٩) فان المشاكل المالية تحتل المرتبة الثانية من الأسباب التى ذكرت كثيرا ، وتحتل المشاكل التى تتعلق بإمكانية التنقل المرتبة الرابعة من قائمة العقبات .

فاذا نظرنا الى المسألة من وجهة متغيرات أخرى نجد ان « الراغبين فى التعلم » من ذوى الأطفال يعتبرون المشاكل المالية والتنقلية من أهم العوائق . والعوائق المتعلقة بالمشاكل المالية والتنقلية تأتى فى المراتب الثلاثة أو الأربعة الأولى من القائمة الخاصة بمجموعة « الراغبين فى التعلم » من ربات البيوت والحاصلين على دراسات فوق مستوى التعليم الثانوى والموظفين والعاملين غير الماهرين .

والأنماط متماثلة كثيرا بالنسبة « لغير الدارسين » ، فيما عدا ان مشكلة قابلية التكيف مع الفرص الموجودة والمشاكل المتعلقة بعدم الثقة بالنفس تبدو على جانب أكبر من الأهمية .

ويبدو ان تحليل التفاوتات الجغرافية فى فرص التعليم ، والعقبات فى سبيل التعلم ، وأسباب عدم التعلم ، يشير مرة ثانية الى أهمية الدور الذى تؤديه النظم التعليمية القائمة على وسائل الاتصال فى اشباع حاجات التعلم لدى سكان أونتاريو ، وبالأخص اذا اقترنت بتشكيله من أوضاع التدريس والتعلم المتفاعلة فيما بينها والملائمة لطلبات الناس من حيث الزمان والمكان والمعالجة .

ترجمة : أحمد رضا

تعنى عبارة « ١٥٠ ساعة » فى إيطاليا الحق فى الوقت الدراسى الذى فاز به عمال التعدين فى كفاحهم ابان تجديد عقد عملهم فى مارس ١٩٧٣ . ولكن العبارة اكتسبت أهمية سياسية وثقافية كبيرة تفوق هذا المعنى الأصلى .

والقصد من هذا المقال تقديم وصف موجز لنظام « المئة والخمسين ساعة » ، وتاريخ هذه التجربة ، وبيان كيف تطور النظام خلال السنوات القليلة الأولى ، وتزويد القارئ بالمعلومات عن الأساس الذى يتيح له الحكم على سماته الرئيسية ، وأخيرا بيان ما عساه يكون مستقبله فى إيطاليا .

نظام المئة والخمسين ساعة كنصر للعمال

ان حق الدراسة مكفول بصراحة فى دستور الجمهورية الإيطالية (المادة ١٤) وكذا فى الاعلان العالمى لحقوق الانسان الذى أقرته الأمم المتحدة فى عام ١٩٤٨ وصدق عليه البرلمان الإيطالى فى عام ١٩٥٥



الكاتب • فيليبو م. دى سانكتس
(إيطاليا)

أستاذ تعليم الكبار بجامعة فلورنسا ، وأستاذ الميثودولوجيا (علم الطرق الخاصة) فى تعليم الكبار بجامعة روما . قولى العديد من الوظائف فى أنشطة التعليم مدى الحياة ، وكتب باسهاب فى هذا الموضوع .

غير ان فرصة ممارسة هذا الحق الاساسى فى الواقع العملى قد سنحت نتيجة لنضال قام به العمال على المستويين السياسى والنقابى .

وكان اول خطوة الى الامام فى هذا الصدد « التشريع العمالى » (قانون اقره البرلمان فى ٢٠ مايو ١٩٧٠) ، وتنص المادة العاشرة فيه على حق العمال فى اجازة بأجر أيام الامتحانات وتعطيهم الحق فى أن يعملوا ساعات معينة حتى يستطيعوا حضور الدروس والتحضير للامتحانات ، وحق رفض العمل أوقاتا اضافية ، وأيام العطلات الرسمية . ولا يسرى النص على الدراسات الجامعية ، فيما عدا الاجازة لأداء الامتحانات .

على ان التقدم الحقيقى قد تحقق حين تم التوقيع على العقود لسنة ١٩٧٢/١٩٧٣ ، وحصل عمال التعدين على « الحق فى الوقت الدراسى » لمدة ١٥٠ ساعة . وينص العقد الجماعى لعمال التعدين الذى حرر فى أبريل ١٩٧٣ على أن :

« العمال الذين يرغبون فى متابعة دراسات فى معاهد عامة معتمدة أو معترف بها لكى يرفعوا مستواهم التعليمى . سواء فيما يتعلق بعملهم أو فى غير ذلك ، يمنحون اجازات بأجر عن فترة دراسية مدتها ثلاث سنوات ، وهى حق لكل المستخدمين » .

ولكى يحصل العامل على هذه الاجازة بأجر يجب عليه أن يحضر برنامجا دراسيا يستغرق على الأقل ضعف عدد الساعات التى يطلبها (أى برنامجا يستغرق على الأقل ٣٠٠ ساعة) . ولا يجوز له أن يتغيب عن عمله أكثر من ٢٪ من وقت العمل .

وثمة مكاسب مماثلة حصلت عليها طوائف أخرى من العمال خلال السنوات التالية . فعمال مصانع الفخار حصلوا بموجب عقدهم بتاريخ ١٧ من يونية ١٩٧٣ على ١٢٠ ساعة سنويا ، منها ٤٠ ساعة بأجر ، ولا يجوز أن يتغيبوا أكثر من ٢٥٪ من أوقات العمل . وعمال الخشب والفلين (٢٣ يونية ١٩٧٣) يستحقون ١٢٠ ساعة منها ٤٠ ساعة بأجر ، والحد الأقصى للتغيب ٢٥٪ . وعمال النسيج (٢٠ يولية ١٩٧٣) يستحقون ١٢٠ ساعة ، منها ٤٠ ساعة بأجر ، والحد الأقصى للتغيب ٢٥٪ . وعمال المطاط والبلاستيك الزجاج (٩ يناير ١٩٧٤) يستحقون ٥٠ ساعة بأجر . وعمال المطاط والبلاستيك واللينوليوم (مشمع الأرضية) (١٨ مارس ١٩٧٤) لهم ١٥٠ ساعة ، منها ٥٠ ساعة بأجر ، والحد الأقصى للتغيب ٣٪ . وثمة طوائف أخرى نالت حق الدراسة ، منها عمال انتاج الكتب (١٥ يناير ١٩٧٤) ، ومدابغ الجلود (١٥ فبراير ١٩٧٤) . والعمال فى

سفن البضائع ، ومستخدمو البلديات ، والعمال فى المؤسسات المحلية ، ومصانع اللعب ، والأغذية ، والمشاتل الزراعية ، والقنوات البلدية .

وفى ١٢ من يولية ١٩٧٤ سن قانون يخول العمال الزراعيين « الحق - لفترة غير محددة - فى ٦٠ ساعة اجازة بأجر فى السنة لحضور دراسات خاصة للتقوية للمبتدئين المتخلفين » . ونص العقد أيضاً على انه « يمكن على المستوى الاقليمى ، حينما تجدد الاتفاقيات ، منح عدد اضافى من ساعات الاجازات » .

وثمة واقعة تعطى القارىء فكرة عن صعوبة المفاوضات ، بخلاف الصعوبات التى تعزى الى الفروق فى ساعات الاجازات بأجر التى نالها مختلف طوائف العمال ، فعندما ذهب رؤساء نقابة عمال التعدين الى مائدة التفاوض حيث « لم يجدوا صاحب عمل يرتدى ثوباً رخيصاً ، وانما وجدوا رؤساء أكبر وأهم وأرقى وألمع الصناعات الايطالية » حفظت مطالب رؤساء نقابة العمال باعتبارها غير مقبولة بالمرّة ، ومشكوكا فى صحتها . ومن بين المطالب غير المقبولة بالمرّة المطلب الخاص بالمئة والخمسين ساعة ، لأنه « بصرف النظر عن الأسباب المتعلقة بالتكلفة ، والاعتبارات العملية الخاصة بتنظيم المؤسسة » ، فانه اعتبر « من غير المعقول أن ييسر لطبقة العمال سبيل الحصول على الثقافة » .

ومع ذلك كان هذا هو ما أراده العمال . وقد قيل لنا ان أصحاب العمل ، أثناء جدلهم مع عمال التعدين ، أجابوا على طلبهم الخاص بحقهم فى الدراسة متسائلين : « ولكن ماذا ستفعلون بالمئة والخمسين ساعة ؟ هل ستتعلمون العزف على الهاربسيكورد (البيان القيثاري) ؟ » ، فأجاب العمال أن ذلك محتمل .

دلالة الحصول على حق الدراسة :

الواقع أن النصر الذى أحرزته الحركة العمالية الايطالية منذ ١٩٧٣ لا يجوز الخلط بينه وبين أشكال أخرى مشابهة من الاجازات . ذلك ان هذه الحركة هى جزء من « حركة نقابة العمال التى تستهدف اشراف العامل على تنظيم العمل (سرعة العمل ، فترات الراحة ، ظروف العمل ، عدم قابلية القوى العاملة للنقل) والتساوى مع نظام « الأجر الواحد » .

بعبارة أخرى فإن نظام المئة والخمسين ساعة ، كما أكد البعض ، يساعد من جهة على التغلب على الفروق الموضوعية فى مؤهلات العمال ، « فروق كثيراً ما يستغلها أصحاب العمل لتحريض العمال بعضهم ضد البعض الآخر » ، ويستهدف جعل نظام الأجر الواحد ، لا مجرد مسألة أجر ، وانما سبيلاً لتحقيق المساواة الواقعية بين العمال . وهو من جهة أخرى يرفع المستوى الثقافى للعامل ، فلا يساعد العامل الفرد فحسب ، وانما يجعل فى مقدور الطبقة العاملة ، ونقابات العمال ، ومجالس المصانع ، أن تزيد سلطتها فى التحكم فى ظروف التشغيل ومقاومة سيطرة صاحب العمل على تنظيم العمل . وما دامت هذه المقاومة تعتمد على « عدم التفويض » ، ورفض « موضوعية العلم والتكنولوجيا » المزعومة ، فانها تتطلب من طبقة العمال « القدرة على النمو الثقافى الذاتى » .

وباختصار يختلف نظام المئة والخمسين ساعة فى نوعه عن التدريب أو إعادة التدريب لأغراض مهنية فقط ، أو لترقية العامل . فأول هذين الفرضين ذو صلة بمصالح المؤسسة ، والثانى يميل الى عزل العامل فى نطاق طموحه الى الارتقاء الاجتماعى .

وتعتبر الحركة النقابية العمالية الإيطالية كلها التي تضم اتحادات نقابات العمال الإيطالية الثلاثة أن الحصول على الحق في الدراسة حدث جديد على جانب كبير من الأهمية فلا يعتبر الدراسة « أداة لتحريك الاجتماعي » ، بمعنى أن التقدم الثقافي العام ييسر إعادة تشكيل القوى العاملة على مستويات أعلى ، وإزالة كل أشكال العمل غير المتخصص أو غير المؤهل . ومن الواضح أن هذا الرأي « يتعارض مع التنظيم الراهن للعمل القائم على تقسيم القوى العاملة إلى شرائح متدرجة ، على مستويات مختلفة ، والقاصر عن استخدام قدرات العمال بالكامل ، ويعيبه نقص الكفاءات بين الجماهير العريضة من العمال . ومن ثم فإن الحق في الدراسة في هذه الظروف يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالكفاح ضد التنظيم الحالي للعمل » .

وتقوم أهمية نظام المئة والخمسين ساعة على الإيمان المتزايد بأن الثقافة مطلوبة لأن « التقدم الثقافي للعمال يكشف عن ضروب من الشذوذ ، ويخلق حالة متازمة ، ويثبت أن التنظيم الحالي الذي لا تستخدم فيه القدرات والمعارف استخداماً كاملاً نظام خاطئ لا يمكن الدفاع عنه ، وأن التنظيم الحالي للعمل يتعذر تطبيقه » .

تطبيق نظام المئة والخمسين ساعة المؤسسات : والمضمون ، والطرق

هذه المظاهر لنظام المئة والخمسين ساعة هي نتيجة الاختيار النوعي الذي أجرته نقابات العمال بالنسبة للمدارس ، ومضمون الدراسات العمالية ، والطرق المتبعة .

أما بالنسبة لمشكلة المؤسسات فإن حركة نقابة العمال رفضت بالكلية الاقتراح الخاص بضرورة أن تكون « مدرسة العمال » منفصلة عن النظام المدرسي ، بل إنها على العكس من ذلك أبدت مبدءاً أن تستخدم المئة والخمسين ساعة في نطاق النظام المدرسي الحكومي . معنى هذا أن حركة نقابة العمال سوف يكون لها تأثير لا على المصنوع فحسب ، وإنما أيضاً على المجتمع ، فهي مظهر للحركة العمالية لإصلاح المدرسة وجعلها ديمقراطية ، فالنظام المدرسي الحالي ، كما يتبين من مطبوعات نقابة العمال ثقيل الوطأة على أبناء العمال ، إذ لا يقدم لهم تعليماً جيداً ، ولم يزل قائماً على الطرق والروابط الآمرة ، ولا يعمل أي حساب للتقدم الاجتماعي والديمقراطي الذي أحرزه البلد . وإذا رأت النقابات العمالية أن هذا هو نوع النظام المدرسي الموجود فإنها أرادت أن يكون نظام المئة والخمسين ساعة معياراً قياسياً للنظام المدرسي كله . وعلى ذلك أصرت الحركة العمالية على أن تتيح القواعد التي تحكم حق الدراسة فرصة للضغط على النظام المدرسي الحكومي فيما يتعلق بالمناهج والمضمون والأساليب . ومن شأن قيام جدل بين القديم والحديث ، وبخاصة عودة عدد متزايد من العمال إلى المدرسة ، أن يساعد على تجديد النظام المدرسي ، وحفز إصلاح أساسي حقيقي يتجاوز في مداه مجرد المطالبة بإصلاح التعليم الذي كثيراً ما بذلت بشأنه الوعود .

لذلك فإن معنى الاختبار الذي أجرته النقابات العمالية هو تطبيق المبدأ الدستوري الخاص بالحق في الدراسة ، والمكفول بنظام عام متجدد من أساسه . وبإزاء مثل هذه السياسة التي تعكس الاستراتيجية الإجمالية للحركة النقابية العمالية أسقطت المحاولات التي بذلت لقصر نظام المئة والخمسين ساعة على مدارس خاصة بالعمال . غير أنه قد وجه هجوم على كل من الإجراء العام الذي اتخذ صورة « التعليم للشعب » (لأنه نظام « ضعيف » يستهدف مساعدة المبتدئين المتخلفين على تحصيل ما فاتهم

تخصيله ، نظام أنشئ في إيطاليا عام ١٩٤٧ باسم « مدرسة الشعب » ، والدراسات الخاصة (لأنها تستغل الراشدين الراغبين في الحصول على درجات علمية أعلى) .

أما بخصوص مضمون الدراسات فإن الأهمية التي ينسبها النقابيون العماليون إلى نظام المئة والخمسين ساعة « تتجاوز مجرد إثبات الحق في الدراسة ، فهي تتضمن طلباً جديداً للثقافة » . وقد أصبح واضحاً أن المضمون الثقافي يجب أن يقرن « بخبرة العمال ، وجهود نقابة العمال ، والتراث الفكري للحركة العمالية » ، وأن الثقافة يجب « أن تزود الطلبة بالوسائل اللازمة لاكتشاف الحقائق وتحليلها ، وتساعدهم العمال على اكتساب وعي عام وقوى بالعمليات الاقتصادية والاجتماعية التي يشتركون فيها ، وانها يجب أن تساعد على التغلب على التنظيم الحالي للعمل في المصنع وفي المجتمع » .

وسجل مؤتمر انعقد في نوفمبر ١٩٧٣ أن نظام المئة والخمسين ساعة يجب أن يطبق في ضوء الحاجة الراهنة للمعرفة ، التي أصبحت واضحة في المصانع ، ومن خلال كفاح نقابة العمال ، ومن بين الترتيبات الخاصة باستخدام الحق في الدراسة يتعين على مجالس المصانع أن تختار تلك التي « تلائم على أفضل الوجوه لـ مستوى من مستويات الوعي ، والجهود المبذولة في كل مصنع » . وعلى ذلك « فلكي يمكن دعم مبدأ المساواة الذي لا يتقدم تطبيقه كما ينبغي في أي مصنع بسبب الفروق الموجودة في مستويات تعليم العمال » يمكن لمجالس المصانع أن تقرر ، في مجموعها ، استخدام نظام المئة والخمسين ساعة للعمال غير الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة الثانوية . وفضلاً عن ذلك « ففي قطاع تكون فيه الأحوال سيئة بنوع خاص وتقتضي اجراء تحقيق » لمجلس المصنع أن يناقش فكرة تقديم برنامج دراسي عن ظروف العمل . ويجب بوجه عام أن تكون هناك علاقة وثيقة بين موضوع الدراسات وبين الحالة الراهنة للأعمال في الصناعة وفي المجتمع .

وقد أنشئت الدراسات بمنشور دوري أصدرته وزارة التربية ، نص فيه على أن « خطط العمل ومناهجه في كل دراسة يجب أن يتولى وضعها المدرسون والعمال » . وقد نجح اتحاد النقابات العمالية الثلاث في تأكيد بأنه تمثيلاً مع المعنى السياسي لحق الدراسة يجب أن لا يكون هناك برامج تعليمية جافة (بخلاف الوحدات الموضوعية والتاريخ والتربية القومية ، والثالثة اللغة الإيطالية ، والرابعة لغة أجنبية) . وعلى الأربعة : وتتضمن الوحدة الأولى الرياضيات والملاحظة العلمية ، والثانية الجغرافية العكس من ذلك قرر الاتحاد أن يوضع تخطيط لمدة الدراسة وملخص المنهاج ، في خطوط عريضة ، أما تفاصيل البرامج فتترك للمدرسين والعمال الذين سوف يتلقون هذه الدراسات ، وكذا « قادة الحركة النقابية العمالية ، ولو انه لم ينص عليهم صراحة ، ولكن جرى العمل هكذا في ظروف عديدة » .

أما بخصوص الوسائل الدراسية فبصرف النظر عن رفض مفهوم التدريس التقليدي ، وتأكيد مبدأ العمل الجماعي ، والتنظيم الذاتي المشترك ، فإنه يجب ملاحظة أن مبدأ الاستخدام الجماعي للمئة والخمسين ساعة هو جزء أساسي من الفوز الذي ظفر به العمال بحصولهم على الحق في هذه الساعات ، واستخدامهم إياها . وتعتبر نقابات العمال أن هذا المبدأ مشروع أسوة بالمبدأ المطبق على الدراسة في المدارس الحكومية . ويعني الاستخدام الجماعي للحق في وقت الدراسة لا إدراك أن الحلول الفردية خادعة فحسب ، وإنما أيضاً تأكيد الفائدة التي يمكن الحصول عليها من مفهوم جديد للرابطة التعليمية .

ويجب أن يمارس الحق في الدراسة ، من حيث المضمون ، ويستخدمه بصورة جماعية كل العمال ، في المدرسة وخارجها . وتقوم الأساليب الدراسية على هذا المبدأ .

ويمكن تطبيق الممارسة الجديدة ، أما في الوقت الذي تبدأ فيه الدراسات أو أثناء إعطائها . وبخصوص المرحلة الأولى (الدراسية) يوجد بند في العقد الجماعي لعمال التعدين « يدعو مجلس المصنع الى أن يحدد ، بالاتفاق مع الإدارة ، المعايير الموضوعية لتعريف العمال الذين لهم هذا الحق » . ومع ذلك ينبغي ملاحظة أن اتحادات العمال لا تقتصر على اختيار الطلبة ، ذلك أن هدفها هو إشراك كل العمال في مناقشة حول المعنى المبتكر العميق للحق في الدراسة بالنسبة للمبادرات في المصنع ، وفيما وراء هذه المبادرات « ، بحيث تكسب المجابهة السياسية عن الأولويات الفردية التي يتعين الوفاء بها ، ونمط الدراسات ، والأساليب ، والمضمون ، والمعايير التي تحدد من الذي يشترك في الدراسة ، وباختصار تبدأ الدراسة في هذه المرحلة .

وفي المرحلة الثانية ، أثناء استمرار الدراسات ، تحدد الإدارة الجماعية أساليب الدراسة ، لأنها تقدم قاعدة جديدة للعلاقات بين العمال والمدرسين ، وبين كل المشتركين وبين المدرسين أنفسهم ، وكذا العلاقات بين المدرسة والبيئة .

تطور الدراسات :

لكي ينسني فهم المبادئ التي تتبعها الحركة النقابية العمالية بشأن استخدام المئة والخمسين ساعة يجب أن يؤخذ في الاعتبار موقف العمال بالنسبة لحضورهم التعليم المدرسي . ذلك أن معظم العمال غير حاصلين على أدنى شهادة في التعليم الثانوي : « يتبين من تحريات أجريت في قطاع الصناعة وحده في عام ١٩٧٠ أن ١٨٪ من العمال قد أتموا مرحلة الدراسة الالزامية ، وأن ٦٥٪ منهم حاصلون على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية » .

ولتصحيح هذا الوضع التعليمي المختل التوازن قررت النقابات العمالية أن تستخدم أجازة الوقت الدراسي بالأولى في الحصول على أدنى شهادة في التعليم الثانوي ، ووجهت أكبر اهتمام للدراسات المخصصة للأشخاص الذين يجب أن يحصلوا ما فاتهم من التعليم المدرسي الإلزامي . غير أن الجامعات تنظم حلقات دراسية يحضرها كل من العمال والطلبة .

وتتضح أهمية هذه الدراسات من بعض البيانات المتعلقة بالذين حضروها في السنوات ٧٤/١٩٢٧ ، و ٧٥/١٩٧٤ ، ومن الاتجاهات في ٧٦/١٩٧٥ . ففي السنة الأولى كان هناك في المجموع ٩٣١ دراسة ، وفي السنة الثانية حوالي ٢٢٠٠ ، وفي السنة الثالثة ٣٦٠٠ . وعلى ذلك فهناك حوالي ألف دراسة جديدة كل عام .

وبخصوص الدراسات التي تؤهل للحصول على أدنى شهادة في التعليم الثانوي يجب ملاحظة النقاط الآتية : تجري الدراسات في المدارس الحكومية ، ويتولى المعلمون التدريس لفترة زمنية محددة ، وتنظم الدراسات في وحدات ، تضم الوحدة أربع دراسات ، ولا يشترك في الدراسة الواحدة أكثر من خمسة وعشرين عاملاً : وتستغرق الدراسة سنة مدرسية واحدة ، لا تقل عن ٣٥٠ ساعة في التدريس ، ولا تزيد على ٤٥٠ ساعة (تستغرق الدراسة العادية في المدرسة ثلاث سنوات) .

ونظراً لضيق الحيز ، اقتصر على وصف العمل في السنة الأولى ، وأذكر بضع

نقاط تتعلق بالسنوات التالية • ففي عام ١٩٧٣/٧٤ حضر ١٨٥٠٠ عامل ٩٣١ دراسة • وجرت ٦٨٠ دراسة (٧٣ في المائة) في شمال إيطاليا ، ١٣٥ دراسة (١٤٥ في المائة) في وسط إيطاليا ، ١١٦ دراسة (١٢٥ في المائة) في جنوبيها •

أما بخصوص المشتركين فقد كانوا منذ السنة الأولى والسنوات التالية اما عمالا حصلوا على الحق في الدراسة بموجب عقودهم الجماعية ، أو عمالا من فئات أخرى لم تدرج بعد في هذا النظام ، أو أشخاصا عاطلين عن العمل ، أو من ربوات البيوت • ويتضح من دراسة أجريت لمجموعة من ٨٠٨٢ مشتركاً في الدراسات أنهم يضمون الفئات الآتية : العمال الزراعيين (٣٠٪) والعمال اليدويين ، والصبية ، والعمال غير المهرة (٢٨٦٪) ، والحجاب ، والبوابين ، والسعاة ، والمساعدين في الحوانيت (٢١٪) ، والعمال المهرة ، والمتخصصين (٦٠٩٪) ، والحرفيين (٢٪) ، والتجار (٠٦٪) ، والمزارعين (٠٢٪) ، والمستخدمين (١٨٪) ، والمرضات (١٣٪) ، وربوات البيوت (١٪) ، وغير هؤلاء (١٤٪) • أما عن نسبة الرجال الى النساء فكان هناك ٦٨٤٨ رجلاً (٨٤٧٪) و ١٢٣٤ امرأة (١٥٣٪) ، وكشف هذا التحقيق أيضاً عن معلومات مفيدة عن المشتركين • فقد كان معظم الرجال (٨٤٧٪) من المتزوجين الذين تجاوزت أعمارهم ٢٥ سنة ، ويؤدون أعمالاً تعدينية متوسطة أو كبيرة بعض الشيء (٧٧٧٪) • أما النساء (١٥٣٪) فانهن أصغر سناً من الرجال ، وغير متزوجات ، ومؤهلاتهن في الغالب أقل قيمة (من مؤهلات الرجال) • وينتمي حوالي ٧٠٪ من المشتركين الى طبقة العمال أو الفلاحين ، ولا يتعدى مستوى تعليمهم في الغالب مرحلة التعليم الابتدائي • وبخصوص ترك المدرسة خلال فترة التعليم الإلزامي فإن ٧٣٪ من الذين استجوبوا قد كفوا عن الذهاب الى المدرسة عندما بلغوا سن الرابعة عشرة • وكان التقرير المدرسي عن الأشخاص الذين استجوبوا كالتالي : ١٨٪ لم يحصلوا على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية ، ٥٩٧٪ حصلوا على هذه الشهادة ، ٢١٤٪ حضروا الصف الأول بعد المرحلة الابتدائية ، ١٦٩٪ حضروا بعد الصف الأولى التالي للمرحلة الابتدائية ، ٠٢٪ لم يجيبوا بشيء •

وفي الامكان أن تكون فكرة عن أحد المشتركين في المئة والخمسين ساعة دراسية من حيث دوافعه وآماله • فالدوافع التي يمكن تجميعها بعنوان « تطلعات الى التغيير » والتي تصدر أيضاً عن وعيهم الثقافي الجديد بحالتهم الراهنة ، تبدو في الواقع أكبر بكثير من الدوافع المتعلقة « بتحريكية العمل » ، والحصول على شهادة دراسية ، أو البحث عن وظيفة • وتعطينا الاجابات الكثيرة على الأسئلة المتعلقة بالمجموعة الأولى معلومات مفيدة • من ذلك مثلاً هذا التصريح : « أعتقد أن المستوى الأعلى في التعليم يساعدني على فهم المزيد من الأشياء في العمل الذي أؤديه » أدلى به ٤٥٨٪ من المستجوبين • وهذا التصريح : « حضور الدراسات وسيلة طيبة للقاء الناس ، ومناقشة الأمور مع الآخرين الذين يعانون المشاكل التي أعانيها » أدلى به ٥٣٥٪ • أما الأسئلة المتعلقة بإمكانية التحرك المهني فانها أتت بالنتائج الآتية تصريح يقول « آمل أن أحصل على دبلوم يساعدني على الحصول على مركز أفضل في الشركة » أبداه ٢٣٦٪ ، والتصريح : « أود أن أغير عملي ، وسوف تساعدني شهادة الدراسة الثانوية بالتأكد في البحث عن وظيفة جديدة » أبداه ١٢٩٪ ، أما الأسئلة الخاصة بالدوافع المتصلة بالحصول على شهادة دراسية فإن ١١٣٪ فقط أجابوا هكذا : « أود أن أحصل على دبلوم حتى أستطيع أن أجرى دراسات أعلى » • والقليل جداً هم الذين أعطوا ردوداً ايجابية على الأسئلة المتعلقة بالبحث عن عمل : فقد أعطى واحد في المئة فقط الاجابة الآتية : « أنا عاطل عن العمل ، ومن المستحيل ، بدون شهادة دراسية ، أن أجد عملاً » •

وهاكم بعض المعلومات عن المعلمين . فبالنسبة لأعمار ٥٧٥ معلما وجد أن ٥٣٩٪ منهم فى المجموعة من سن ٢٦ الى ٣٠ سنة ، و ٣٢٣٪ فى سن ٢٥ أو أقل ، و ١٠٤٪ بين ٣١ سنة و ٣٥ سنة ، و ٦٣٪ من المجموع نساء .

وهكذا فان معظم المعلمين صغار السن ، وحصلوا على دبلوماتهم حديثا ، وأغلبيتهم من النساء . أما عن أصولهم الاجتماعية فمعظمهم (أكثر من ٥٦٪) من الطبقة المتوسطة أو المتوسطة الدنيا (حرفيون ، تجار ، مزارعون ، مستخدمون ، تقنيون ، وصغار الموظفين) ، و ٧٥٪ أبناء أو بنات عمال زراعيين ، وعمال غير مهرة ، و ٨٩٪ أبناء عمال مهرة أو متخصصين . وآخرون (١٥٨٪) أبناء مديريين ، ورجال أعمال ، وأعضاء مهن حرة ، وكبار الموظفين ، ومدرسي الجامعات . وبخصوص دوافعهم الرئيسية فان مواقف المعلمين كانت كالآتى : كان الدافع الغالب هو الرغبة فى « اكتساب خبرة شخصية فى التدريس » . وقد أبدى هذا الدافع ٦٧٥٪ من المدرسين . يأتى مباشرة بعد هذا الدافع التالى : « لأساعد العمال على فهم الأشياء فهما أفضل » (٦٦٨٪) ، ثم : « لاتصل بالعمال بوشائج انسانية » (٤٤٣٪) ، و « لأعطى هذه الطائفة من التلاميذ مستوى ثقافيا أعلى » (٣٦٣٪) .

أما نسبة الوقت الذى خصص للموضوعات التى عولجت فى هذه الدراسات فهى كالآتى : ظروف العمل والبيئة (٦٤٨٪) ، والظروف الاجتماعية (٥١٨٪) ، والتعليم الثقافى فى الوحدات المشتركة بين فروع المعرفة (٤٠٥٪) . وخصص وقت أقل من هذا بكثير للمناقشات حول موقف نقابة العمال (١٢٤٪) ، والوضع السياسى (١٠٢٪) ، ومشاكل الأسرة (٤٢٪) .

وعند تطوير أساليب العمل القائمة على الادارة الجماعية للدراسات والعلاقة التنظيمية المشتركة أخذ فى الاعتبار الأهداف الآتية : زيادة الخبرة الشخصية لدى المشتركين ، الاشارة خلال المناقشات الجماعية الى الحدود الذاتية للتفسيرات التى يعطيها كل منهم لخبرته الشخصية ، ومساعدة المشتركين على تكوين فكرة موضوعية عن الأشياء ، ومساعدتهم على تطوير أساليب صحيحة للبحث ، بالنظر الى المشكلة بوضوح ، وصياغة الفروض ، والبحث عن المعلومات ، ووضع استنتاجات تجريبية ، وتنمية عادة التنظيم المنهاجى ، والتصنيف ، والاستدلال ، والحساب وتدريب المشتركين على البحث فى الخلفية التاريخية لمساعدتهم على رؤية العوامل التى حددت أو عدلت الظاهرة الرئيسية التى يجرى تقصيها . ويلاحظ « دور » أن التجربة قامت على أساليب مختلفة كل الاختلاف عن الأساليب المستخدمة فى المدارس التقليدية :

« فالمدرس لم يعط التلاميذ - أى العمال - المعلومات التى يملكها ، بكيفية لا تتفق مع قواعد النقد النزيه ، بل على العكس من ذلك اختير باتفاق الجميع ، وعالجت المجموعة المشكلة معاملة جماعية ، اعتبارا من المعلومات التى كانت عند كل عضو ، وتحرياته الخاصة عن المشكلة . وكان من المهم لا مجرد اطلاعهم على كيفية استخدام بعض الوسائل التعليمية ، وانما أيضا اكتشاف السبب فى أن عددا كبيرا من العمال لم يكونوا قادرين على معرفة كيفية استخدامها عندما كانوا يترددون على المدرسة » .

وأبان التحقيق بنوع خاص أن الأساليب المنهاجية التى طبقت كانت كالآتى : فى ٧٦٣٪ من الحالات أجريت « مناقشات » عديدة للغاية ، وفى ٥١٥٪ من الحالات عقدت دورات كثيرة لتقديم تفسيرات اضافية ، وفى ٤٩٧٪ من الحالات أجريت أعمال

جماعية « كثيرة جدا » ، وفي ٨٪ من الحالات نظمت مقابلات كثيرة ، وفي ٨٥٪ من الحالات جرت مقابلات « من وقت الى آخر » .

فاذا جمعنا الاساليب التي استخدمت « كثيرا جدا » وتلك التي استخدمت « من وقت الى آخر » ، حصلنا على النتائج الآتية : « مناقشات » ٩١٪ ، « عمل جماعي » ٨٠٪ ، « مقابلات » ٦٣٪ . ومن جهة أخرى لم يكن هناك على وجه التقريب « استجواب » (« كثيرا جدا » في ٣٪ من الحالات ، و « من وقت الى آخر » في ٦٦٪ من الحالات ، و « لم يذكر » في ٢٧٪ من الحالات) . وبالنسبة للوسائل التعليمية فان الكتب المدرسية لم تستخدم الا قليلا (أجاب حوالي ٦٠٪ من المدرسين الذين سئلوا بأنهم لم يستخدموها) . غير أن الكتب غير المدرسية قد استخدمت بقدر أكبر (اعتبرها ٢٧٪ على جانب كبير من الأهمية ، واعتبرها ٢٥٪ ذات أهمية ثانوية) ، والصحف والدوريات (٤٪ من المدرسين أعطوها المكانة الأولى ، و ٢٥٪ أعطوها المكانة الثانية ، و ٢٥٪ أعطوها المكانة الثالثة) . واستخدمت كثيرا المواد المجهزة في المدرسة (كراسات ، أسئلة ، ثبت بالكتب والمراجع ، مواد مطبوعة بالرونيتو ، الخ) ، فأعطاهما ٥١٪ (من المدرسين) المكانة الأولى ، و ١٣٪ المكانة الثانية ، و ٨٥٪ المكانة الثالثة . ولم تستخدم أية معدات سمعية بصرية ، ولم يذكر ٩٢٪ من المدرسين هذه المعدات ضمن المواد التي استخدموها .

أما عن استخدام اجازة الوقت الدراسي خلال السنة ٧٥/١٩٧٤ فقد كانت هناك ٢٢٠٦ دراسات ، منها ١٤٠٩ (٦٣٪) أعطيت في شمال إيطاليا ، و ٣٦٩ (١٧٪) في وسطها ، و ٤٢٩ (٢٠٪) جنوبها .

وهكذا زادت النسبة المئوية للدروس التي تعطى نهارا . على أن الدراسات التي تحصل على معونة من المناطق والكوميونات قد طرحت من العدد الاجمالي للدراسات (٢٢٠٦) ، أما الدراسات التي نظمتها الوزارة عما ٧٥/١٩٧٤ فقد بلغت ٢٠٢٨ ، وحضرها ٣٨٠٠٠ عامل .

بعض المحاولات لتقويم التجربة :

تقوم التعليقات الموجزة التالية على معلومات متاحة ، وتتعلق بالقيمة العامة للتجربة ، والمشاكل النوعية التي تبنت خلال الدراسات ، وآراء بخصوص تطوير المشروع ، وامكانيات المستقبل .

يعتبر أولئك الذين يرون نظام المئة والخمسين ساعة من وجهة نظر اتحاد العمال ، ومن الوجهة السياسية ، وكذا أولئك الذين يرونه من زاوية تعليم الكبار ، أن التجربة في مجموعها ابتكارية للغاية . وتبدو التجربة من داخل الحركة العمالية « نصرا كبيرا لم يسبق له مثيل في العالم الرأسمالي » (ذلك هو التصريح الذي أدلى به ج . نابوليتانو في افتتاحية المناقشات في اللجنة المركزية للحزب الشيوعي الايطالي في موضوع « معركة الأفكار والتجديد الثقافي » التي جرت من ١٣ الى ١٥ يناير ١٩٧٥) . ولا تعتبر التجربة انجازا ثقافيا ، وانما مرحلة في الطريق الى « التقدم الفكري للجماهير ، وجزءا لا يتجزأ من كفاح العمال ، ومظهرا هاما من « الاقتراحات بشأن نموذج اجتماعي جديد » (ج . ترنتن) .

ومن وجهة نظر تعليم الكبار يدرك أي انسان يعرف تاريخ تعليم الكبار في

إيطاليا (منذ أولى جمعيات المعونة المتبادلة حتى الآن) ان الحصول على الحق في المئة والخمسين ساعة هو حد فاصل بين الماضي والحاضر ، وخطوة تقدمية هامة . ولا شك ان الانسان اذا نظر الى الثلاثين سنة الماضية أدرك المسافة الزمنية التي كانت لازمة لإقامه علاقات واعيه بين الحرية العمالية وتعليم الكبار . ولكن ينبغي أن يقال ان نظام المئة والخمسين ساعة قد عرض بوثبه واحدة عن كل هذا التأخير . وفي رأيي ان امكانية الطفرة - بالمعنى البيولوجي لهذا المصطلح - في نظرية تعليم الكبار وتطبيقها قد سنحت فرصتها ، ويجب أن تمضي الدراسات في هذا الموضوع الى مدى أبعد مما تيسر لها في هذا المقال . واني أسجل فقط أن امكانيات نظام المئة والخمسين ساعة تتيح المجال للنظام لتعليم الكبار ، لا يكون فيه الحصول على المعرفة « محايدا » (أى يتعلق أساسا بالابقاء على الوضع الراهن) وإنما يرتبط ارتباطا وثيقا بالاشراف الاجتماعى على العمليات التربوية الجارية في مجالات العمل ، والاعلام ، وأوقات الفراغ . والحياة اليومية .

وليس الاضطلاع بمثل هذا الاستكشاف لامكانات المستقبل بمهمة هينة . ان المشاكل النوعية التي تثور خلال ممارسة الدراسات لترجع الى مقاومة التجديد . ولقد ظهرت الصعوبات عند مختلف المستويات والمواقع . وتجنبنا لسوء الفهم ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار أن بعض مظاهر النظام التربوى القديم لم تزل باقيه بين العمال أنفسهم ، من حيث أن هناك مشاكل أخرى تثور لأن على المدرسين أن يعالجوا أمورا لم يتأهلوا لمعالجتها . هذا القصور فى الاعداد ، فى كل من الاتجاهات والأساليب ، قد حمل التقليديين على اغلاق المنشآت والانتقاص من النظام ، فى حين شجع المجددين على الاستزادة من التجريد والارتجال . ومع ذلك قد نشأت أخطر الصعوبات من تأثير عالم الأعمال على النظام المدرسى . فقد اعتادت المدارس أن تؤدي عملها دون أن يعوقها شيء ، وتحفظ لنفسها باستقلال وهمى ، وأدى هذا الى اختلافات فى الرأى وتضاربات على مستوى العلاقات بين وزارة التربية واتحادات العمال ، وفى المدارس بين المدرسين والأوائل والعمال . وينبغي تفسير هذه الخلافات والتضاربات - فيما وراء مراكز الوزراء والمفتشين بالأقاليم والعمداء - بأنها دلالة صحيحة على الانفصال القائم بين المدرسة والمجتمع ، وثغرة فى مسار التاريخ لا يجوز سدها بالتهرب من الحقيقة . ومن الخطأ التهوين من أمرها أو اخفاؤها . وينبغي النظر الى التناقضات كلها على حقيقتها الواقعية . ومن رأيي أنه اذا وضعت الحجج التنظيمية والأيدولوجية والإدارية والميثودولوجية (المنهاجية) جنبا الى جنب ، فى وضوح وصراحة ، أمكن تحقيق الأغراض الرئيسية من نظام المئة والخمسين ساعة ، وهو :
الإصلاح المدرسى .

ترجمة : أحمد رضا

موقفنا

من اجتذاب الجمهور
إلى البرامج التعليمية
بالإذاعة

الكاتبان • جون فان هورن
و جيمس ميرف

الأول : مدير مركز الاعلام باكاديمية تطوير التعليم
بوشنطن

والثاني : مدير مشروع البحوث الاذاعية ، جامعة
مساشوسيتس امهيرست وكلاهما من الولايات المتحدة
الامريكية •

يظهر من احصاءات اليونسكو أنه يوجد في العالم الثالث ما لا يقل عن ٧٥ مليون جهاز لاستقبال الارسال الاذاعي ، أي بمعدل جهاز واحد لكل ٣٠ أو ٤٠ فردا • وتملك أغلبية السكان في أمريكا اللاتينية أجهزة كهذه ، كما تملكها في بلاد افريقيا وآسيا اقلية لا بأس بها من السكان • وهناك حاجة ماسة لدى المستمعين - وأغليبتهم من الكبار الذين تخطوا مرحلة الدراسة بالمدارس - الى استمرار الدراسة والتثقيف • وجهاز الراديو بالنسبة للكثيرين منهم هو الوسيلة الوحيدة للاتصال المنتظم بالعالم فيما وراء القرية التي يقطنونها أو المنطقة التي يعيشون فيها • ومع ذلك لم يكن بين البرامج الاذاعية لبلاد العالم الثالث غير ٥٪ وضعتها اليونسكو تحت عنوان البرامج التعليمية (١) •

ومن الواضح أن رجال التربية لم ينجحوا في السيطرة على هذه الأداة الرئيسية للاتصال الجماهيري • ولا يرجع ذلك الى

عدم ادراكهم لمدى اتساع تأثير الاذاعة . لكننا نرى أن رجال التربية الذين جذبهم الى الاذاعة لانخفاض تكلفتها واتساع نطاق جمهورها استخدموها بطريقة تؤدي في الغالب الى الاخفاق في تحقيق خفض التكاليف أو اكتساب جمهور واسع حقا .

وسنحاول أن نتبين أسباب هذه المفارقة . ثم نتحدث عن أسلوبين استراتيجيين استخدمهما في اكوادور للوصول الى الجماهير الغفيرة والمعاونة في تعليمها . يعتمد أحد هذين الأسلوبين على الاتصال المبني على المقدرة المهنية « من أعلى الى أسفل » ، ويعتمد الأسلوب الآخر على الاتصال القائم على المشاركة « من أسفل الى أعلى » . اعتمد أحدهما على اقتباس أساليب الدعاية التجارية الأمريكية ، واعتمد الآخر على تطوير أساليب تنمية المجتمع التي يستخدمها في الناحية في ريف أمريكا اللاتينية . وإذا كان نطاق كل من الوسيلتين وفلسفتها وأهدافها ونتائجها تختلف عن الأخرى فقد نجحت كل منهما في ابلاغ الرسالة التعليمية الى جموع المستمعين من الكبار .

المفارقة التي يواجهها رجل التعليم عند استخدام الاذاعة

هناك اتجاه لكى لا تسلم وسائل الاتصال الجماهيرى الا لمن يستطيعون أن يخاطبوا الجماهير الغفيرة . والجماهير الغفيرة لا يمكن أن تجتذب وتكتسب الا وفقا لشروطها الخاصة . وكثيرا ما يعجز القائمون على تربية الكبار عن ادراك الآثار المترتبة على هذه الحقائق الأساسية . فالجماهير الغفيرة تختلف عن تلاميذ الفصول الدراسية ، وعن الحاضرين في الندوات الريفية ، وعن المستمعين الى البرامج التعليمية بالاذاعة ، فهي جماهير ليست « أسيرة » لبرنامج محدد ومفروض عليها .

ولا يكفي أن يقدم أحد الى الجماهير الغفيرة وعدا بالحصول على نتائج طيبة فى المدى الطويل (كزيادة المعرفة ، أو زيادة المهارة الحرفية) ، أو إلقاء الدروس من خلال الاذاعة بالطرق التقليدية . فالنجاح مع الجمهور الغفير يعنى الوصول الى جمهور أوسع من أولئك الذين يتوفر لديهم حافز قوى يدفعهم الى الاشتراك فى إحدى الندوات الريفية والمواظبة على حضورها ، أو متابعة البرامج التعليمية المنظمة بالاذاعة . وينبغى أن نفترض أن الجمهور الغفير ، وإن كان يهتم بتوسيع معارفه والارتفاع بمستواه ، يفتقر الى ذلك التشجيع والتماسك الذى ينشأ عن الاستماع الجماعى ، ويكون أكثر قابلية للاستجابة للمؤثرات العاطفية . وما دامت المحطات الأخرى تذيع الموسيقى والمسرحيات الغنائية الساذجة ومواد التسلية الخفية فإن الجمهور الغفير يمكن أن

يحرك مؤشر الراديو بمجرد شعوره بالسأم أو التعب أو عدم القدرة على متابعة الدرس الذى تقدمه الاذاعة .

ومن ثم يختلف الجمهور الغفير عن المجموعات المنظمة من المستمعين أو الحاضرين، فيما يتميز به هذا الجمهور من رغبة فى التسلية أو الهروب . والوسيلة المؤكدة لفقه الجمهور الغفير هى البدء فى الوعظ والتعليم . والوسيلة المؤكدة لاجتذاب هذا الجمهور والاحتفاظ به هى أن نقدم اليه اشباعا عاطفيا مباشرا ومستمرًا ، وذلك مع التعليم جنبًا الى جنب .

ويعرف المشغلون بالاذاعة التجارية واذاعة مواد التسلية كيف يخاطبون المستمعين وفقا لهذه الاسس (اى وفقا لما يطلبه المستمعون انفسهم) ، ولديهم يفتخرون مع الأسف الى أى هدف تربوى أو تنموى أكبر . ولسنا فى حاجة للافاضة فى الحديث عن البرامج التافهة والمثيرة التى لا ترمى الا الى زيادة عدد المستمعين . غير أن ذلك لا ينبغي أن يخفى حقيقة أن رجال التربية يمكن أن يتعلموا دروسا قيمة من أساليب البرامج التجارية وبرامج التسلية .

وكثيرا ما لا يفكر المشغلون بالتربية عن طريق الاذاعة فيما يحتاج اليه المستمعون ، بل يسعون الى تحقيق أهداف تربوية أو تنموية طويلة المدى . فهم ينطلقون مما ألفوه من العمل فى المدارس وفى تعليم النصارى . فيصرون على الربط بين الرسالة الاذاعية وأنشطة الدراسة الجماعية فى اطار البرامج الطويلة المدى والمتعددة الأوجه . وهم يعتبرون أن المواد المطبوعة الاضافية ، والدراسة على أساس المواجهه مع المدرس، عنصران أساسيان لتمكين الاذاعة من أن تحدث أثرا عميقا أو دائما بين مستمعيها .

وربما كانت أساليب تعليم المجموعات ، عندما تنفذ تنفيذا جيدا ، توفر تعليمًا أعمق مما يتوفر للجماهير العريضه عن طريق الاذاعة المفتوحة . وقد نجحت هذه الأساليب أيضا فى اجتذاب جمهور كبير فى عدد محدود من بلاد العالم الثالث . لكننا نقرر أنه ليس فى وسع معظم البلاد أن توفر جمهورا واسعا عن طريق تعليم المجموعات، اذ أن تدريب هذه المجموعات ، وإنتاج المواد المطبوعة اللازمة وتوزيعها ، والتنسيق بين المجموعات والقائمين بالتدريس فيها ، تؤدي كلها الى استنفاد الموارد التى كان يمكن أن توجه الى الرسالة التى تستطيع الاذاعة وحدها أن تقوم بها ، ورفع مستوى هذه الرسالة .

ومن رأينا أيضا أن الأساليب التى تنتج قدرا أقل من العلم لدى عدد أكبر من المستمعين قد تمثل استخداما أفضل للموارد فى كثير من الأحيان . ومن المؤسف أن سيطرة طريقة تعليم المجموعات ووفرة الكتابات فيها أدت الى الانقاص من أهمية البديل الآخر وهو التعليم الجماهيرى عن طريق الاذاعة المفتوحة .

وقد أجريت مؤخرا دراسة لخمس وستين من البرامج الاذاعية الموجهة للتنمية، فلم يكن بينها غير خمسة برامج تتضمن اذاعات مفتوحة موجهة الى جمهور غير منتظم وغير محدد بطريقة قاطعة . أما بقية البرامج فكانت ترتبط بصورة مباشرة باشتراك المستمعين بصورة أو أخرى فى برنامج طويل المدى للمناقشة الجماعية أو الدراسة أو القيام بأعمال مشتركة .

وكانت المشروعات العشرون التى توفرت بشأنها البيانات عن المستمعين موجهة

كلها الى جمهور منظم . ولم يكن بينها غير مشروعات ثلاثة يمكن أن توصف بأنها امتدت الى الجمهور العريض ، وهي مشروعات « الحركة البرازيلية للتعليم الاساسى » التى بدأت فى مطلع العقد السابع من هذا القرن (وبلغ عدد المشتركين فيها ١١١٠٠٦) ومدارس كولومبيا (وبلغ عدد المشتركين فيها ١٦٧٤٥١ فى سنة ١٩٦٨) . والحملة الصحية التى نظمتها اذاعة جمهورية تنزانيا المتحدة فى سنة ١٩٧٣ (وبلغ عدد المشتركين فيها مليونين) . ونجد فى جميع هذه الحالات ظروفًا استثنائية ملائمة قد يرجع اليها الفضل فى وصول هذه البرامج الى تلك الأعداد الكبيرة .

وينبغى أن نلاحظ منذ البداية أن جمهورية تنزانيا المتحدة هي البلد الوحيد الذى تجاوز فيه جمهور المستمعين ١٪ من مجموع السكان . وقد يكون لشخص الرئيس نيريرى كزعيم لبلاده ، واهتمامه بالتنمية الريفية ، وانشائه لحزب يوجه اهتماما خاصا للفلاحين ، كما توجه الحكومة مثل هذا الاهتمام ، أكبر الأثر فى نجاح نظام تعليم المجموعات .

وفى بداية العقد السابع أبدت حكومة البرازيل اهتماما باستخدام التعليم الاساسى لتحقيق التغير الاجتماعى على وجه السرعة . ولكن عندما جاءت الى الحكم فى سنة ١٩٦٤ حكومة محافظة تناقص عدد المستمعين الى البرنامج بشكل ملحوظ . أما فى كولومبيا فان هذا العدد من المستمعين يرجع الى الجهود الدائبة التى بذلتها طوال ٢٥ عاما منظمة خاصة تتمتع بتمويل كبير .

ولذا نجد أن من الأسباب ما يدعونا للشك فى قدرة أساليب مجموعات الدارسين على اجتذاب أعداد كبيرة من المستمعين فى معظم البلاد النامية التى لا تتوفر فيها الظروف التى وجدت فى الحالات المشار اليها . بل ان المشروعات السبع عشرة التى قدمت بيانات عن جمهورها فى الدراسة السابق الإشارة اليها لم يتجاوز جمهور أى منها ١٥ ألفا . وسوف نعرض فيما يلى لأسلوبين استخدمتا لمساعدة هذه المشروعات فى اجتذاب جمهور أوسع ، وتحقيق نتائج أفضل بنفقات أقل ، فى استخدام هذه الوسيلة التى تعد أكثر وسائل الاتصال الجماهيرى تأثيرا .

وسائل الاعلان

عندما لجأ المعهد الوطنى للتغذية باكوادور الى استخدام شركة أمريكية ناجحة من شركات الاعلان لمعاونته فى برنامج التعليمى أمكنه أن يصل الى نتائج مرموقة ، وأن يستخدم أساليب جديدة (٢) . ولم يحدث من قبل أن استخدمت أساليب الدعاية الإذاعية بشكل منظم من أجل الأغراض التربوية فى عدد من البلاد النامية .

وفارق الفلسفة بين المربين التقليديين والعاملين فى الاعلان التجارى فارق هائل . فرجال التربية يحاولون بوجه عام أن يحدثوا تغييرات كبيرة (معرفة القراءة والكتابة ، أو معرفة الحساب ، أو معرفة حرفة من الحرف) لدى مجموعات صغيرة من الناس . أما رجال الاعلان فيخاطبون الجمهور العريض ويسعون الى احداث تغييرات سلوكية أكثر تواضعا (التخلي عن استعمال النوع س واستعمال النوع ص من احدى السلع الاستهلاكية المعروفة) .

وبينما يسلم رجال التربية بالفوارق الفردية ، ويقضون وقتا كبيرا مع جمهورهم

الذى يعد نسبيا « أسيرا » لديهم ، فان رجال الاعلان يعاملون جمهورهم معاملة مختلفة تماما ، اذ يبنون عملهم على الاحتياجات الجماهيرية والأنماط الحضارية .

ويستخدم رجال الاعلان طريقة « الوصول والتكرار » فيحققون مرارا وتكرارا الرسالة القصيرة نفسها فى فترات الاستراحة بين برامج التسلية ذات الشعبية لدى الجمهور الذى يرغبون فى مخاطبته . وفى أكوادور كانت « الجمل الموجزة » بشأن التغذية تتكرر عشر مرات أو خمس عشرة مرة يوميا لمدة أكثر من سنة خلال محطتين إذاعيتين ناجحتين فى اثنتين من المحافظات الكبرى .

وكانت كل من هذه « الجمل الموجزة » التى تستغرق الواحدة منها دقيقة واحدة تهدف الى مناقشة مسألة غذائية محددة وتقدم لها حلا واقعا واقتصاديا . وكانت كل رسالة منها تستخدم الشكل الدرامى وتسعى الى تحقيق هدف محدد تماما .

رسالة عن فقر التغذية بالبروتينات وما تجو به من سعرات حرارية

- زيادة عدد مرات تناول البقول وغيرها من مصادر البروتين الرخيص .
- زيادة المعلومات عن الأطعمة البروتينية والمصادر المختلفة للبروتين .
- زيادة المعلومات عن وظيفة البروتين فى الجسم .

رسالة عن الموعد المناسب لقطاع الأطفال

- إبراز مزايا الرضاعة الطبيعية بين الأسر المحدودة الدخل ، ومقارنتها بالرضاعة الصناعية .
- إبراز مميزات اللبن الطبيعى اذا قورن بالأنواع الأخرى من اللبن .
- زيادة المعلومات عن الخطوات التى تتبع عند اعداد الأنواع الأخرى من اللبن .

رسالة عن مياه الشرب غير الصحية

- زيادة عدد مرات غلي ماء الشرب الذى تستخدمه الأسرة .
- زيادة الادراك بأن شرب الماء غير المغلى يؤدي الى المرض .
- زيادة عدد الأسر التى تعتبر أن الماء الذى تشربه ملوث أو غير نظى .
- زيادة عدد الأسر التى تغطى ماء الشرب لديها .

رسالة عن الطفيليات والاسهال وغيره من المتاعب المعوية

- زيادة عدد المرات التى يقوم فيها الكبار والصغار بغسل أيديهم بعد التوجه الى دورات المياه وقبل تناول الطعام أو اعداده .

- - زيادة استخدام الصابون عند غسل الأيدي .
- - زيادة عدد من يدركون أن غسل الأيدي قد يقتل الطفيليات ويساعد في تجنب الأمراض .

رسالة عن الملح المشبع باليود

- - التوسع في شراء الملح المشبع باليود .
 - - زيادة عدد المستمعين الذين يدركون السبب في تضخم الغدة الدرقية .
 - - زيادة عدد من يعرفون أن الملح المشبع باليود لا يباع الا في عيـسـوات خاصة .
 - - زيادة عدد من يدركون أن تضخم الغدة الدرقية مرض خطير .
- وكان كل هدف من هذه الأهداف والرسالة المتصلة به نتيجة لعملية دقيقة ومهتنة ، اذ تمت استشارة خبراء الصحة والتغذية فيما يتعلق بالاولويات ثم درست الحلول المقترحة لتحديد أكثرها واقعية وأسهلها تطبيقاً من جانب الجمهور الذي توجه اليه الرسالة بمجرد اطلاعه على الحقائق وتحريك اهتمامه . ونذكر مثلاً أن الخبراء في أحد البلاد التي تستخدم هذه الوسيلة نصحوا سكان الريف بتناول قدر أكبر من « الكبد » . ولكن تبين أن هذا النوع من اللحوم مرتفع الثمن وغير متوفر لسكان الريف ، وبالتالي وجد أن هذا الحل غير صالح للاتباع .

وبعد أن يحدد عدد صغير من الموضوعات الهامة تصاغ الرسائل كتابه ، وتوزع على الخبراء لابتداء الرأي فيها ، ثم توضع في صورتها الأولية . ثم أجريت اختبارات مبدئية على الرسائل بتسجيلها على أجهزة التسجيل واذاعتها على عدد يتراوح بين ١٠٠ أسرة و ٢٠٠ أسرة ، ومناقشة مدى الاستجابة لها ومدى فاعليتها وميل الجمهور الى تصديقها .

وبعد اتمام المراجعة تسجل الرسائل وتطبع على أسطوانات وتوزع على محطات الاذاعة المشتركة في المشروع . ويوضع لها برنامج للاذاعة يتفق مع العادات اليومية للجمهور . ويقول العاملون في المشروع ان المتابعة المنتظمة مع المحطات كانت لها أهمية كبرى في ضمان اذاعة البرامج في المواعيد المحددة ، اذ أن العاملين في محطات الاذاعة بعد أن يستمعوا الى « الجمل الموجزة » يضع مئات من المرات يفترضون أنها لابد أن تكون قد أحدثت الأثر المطلوب لدى الجمهور ويوقفون اذاعتها . في حين تؤكد الخبرة الأمريكية في الاعلان التجاري أن « الجمل الموجزة » تكون في ذلك الحين في قمة تأثيرها ويكون لابد من الاستمرار فيها .

النتائج

أجريت مقابلات بعد انتهاء الحملة تبين منها أن الأغلبية الساحقة من المجموعات المستهدفة كان في وسعها الاستماع الى الاذاعة : ٨٣٪ من سكان الشواطئ و ٨٥٪ من سكان المناطق الجبلية و ٦٤٪ من سكان المناطق الجبلية الفقيرة .

وثبت في أغلبية الأسر التي تم الاتصال بها أن المستمعين أدركوا المعنى العام « للجمس الموجزة » دون حاجة إلى الحصول على معلومات إضافية من مصدر آخر . وأن الموقف من الرضاعة الطبيعية تحسن رغم المنافسة التي لقيتها الرسالة من جانب الاعلانات عن الألبان المجففة . وكذلك لقيت الرسائل الخاصة بأهمية تناول البروتين وشرب الماء المغلي وغسل الأيدي قبل تناول الطعام نجاحا من حيث الإدراك العام والمعرفة والموقف المترتب عليها .

إن الأثر الجماهيري لهذه المعرفة يدهش رجال التربية . ورغم التدقيق في اختيار المناطق الريفية والفئات ذات الدخل المنخفض التي وجهت إليها الرسائل فإن النتائج التي تحققت في المحافظتين اللتين تمت الحملة فيهما تعطينا فكرة عامة عن أثر تلك الرسائل . وقد تبين أن الرسائل الخاصة بالبروتينات وغلي الماء وغسل الأيدي والرضاعة وصلت كل منها إلى أكثر من ١٠٠٠ أسرة . وحتى إذا بلغ معدل الخطأ في هذا الرقم ٥٠٪ فإن نحو ٥٠٠ أسرة - أي ما يقرب من ربع مليون إنسان - عرفوا المبادئ الغذائية الأساسية التي تضمنتها « الجملة الموجزة » وقد توفر هذا الجمهور لإذاعة لم تشمل غير محافظتين من محافظات إكوادور البالغة ٢١ محافظة .

وفيما يتصل بتغيير السلوك نجحت رسالة الملح المشبع باليود نجاحا هائلا . فبينما لم يكن يستخدم ذلك النوع من الملح غير ٥ ٪ من سكان المناطق الجبلية تبين بعد الحملة أن نسبة تصل إلى ٩٨٪ منهم بدأت في استعماله . ونجد من الناحية الأخرى أن معظم الرسائل الأخرى وإن نجحت من ناحية الوعي والمعرفة . لم تنجح في تحقيق تغيير ملموس في السلوك . فلم كان ذلك ؟

كان من الميسور للجماعة التي وجهت إليها الحملة أن تحصل على الملح المشبع باليود ، ولكنها لم تكن تعرف ميزات الغذائية . وذلك بالإضافة إلى تعود تلك الجماعة على استخدام أنواع أخرى من الملح . ولم يكن هناك فارق في السعر ، وبذا لم يكن هناك خلاف يذكر عن حالة « السلعة س والسلعة ص » التي ينجح فيها الإعلان التجاري عادة .

أما الرسائل الأخرى فكانت تنطوي على قدر أكبر من التغيير في السلوك . فكثير من الأطعمة الغنية بالبروتين التي نصحت بها الحملة مرتفعة الثمن نسبيا . وبعض أنواع الخضر كان يصعب الحصول عليها . ولم يكن الأهالي معتادين أن تكون الخضر جزءا أساسيا من وجباتهم الغذائية . وذلك إلى أن غلي ماء الشرب عملية مرهقة وتتطلب وقودا مكلفا .

وكان عدم القدرة على تسجيل التغييرات السلوكية راجعا إلى حد ما إلى أسباب منهجية . فالأشخاص الذين يدركون مميزات غلي ماء الشرب أو غسل الأيدي قبل تناول الطعام كانوا يميلون إلى الإجابة على المستطلعين بأنهم يفعلون ذلك ، سواء كانوا يفعلونه حقيقة أم يحجمون عنه . وما لم تتم ملاحظة عملية للمجموعات التي وجهت إليها الحملة يكون من المتعذر التأكد من البيانات التي تدلى بها . في حين أن استهلاك الملح المشبع باليود يمكن التحقق منه بمراجعة بيانات المبيعات ، وبتفقدته في مساكن الأسرة موضع البحث .

وهناك وسيلة أخرى لتحري البيانات اقترحت ، ولكن لم يكن في الوسع تطبيقها . إذ بينت الأبحاث المتصلة بالإعلان التجاري أن الأشخاص الذين يحجمون عن الحديث

عن سلوكهم الخاص يكونون في العادة مستعدين للحدوث عن سلوك جيرانهم • وهم في اجابتهن لاسئلة الاستطلاع في مثل هذه الحالات يصنعون سلوكهم الخاص بأنه سلوك غيرهم • لكن السلطات في اكوادور وجدت أن هذا الأسلوب لا يتفق مع تقاليدها • ولم تسمح باستخدامه •

وكان هناك قيد آخر يحد من تغيير السلوك يمكن أن يوصف بأنه مرتبط بالسياسة • فلكي تكون هناك رسالة تتبناها مؤسسة قومية ، وتذاع في أنحاء محافظتين كاملتين ، ينبغي أن تكون تلك الرسالة متفقة تماما مع السياسة القومية • وليكون للرسائل تأثيرها يجب أن تكون واضحة وبسيطة ومباشرة ، مما يتطلب الاتفاق على قضايا السياسية المعقدة ، وهو اتفاق لا يتوفر دائما •

وعلى سبيل المثال كانت أقوى رسالة يمكن أن توجه في موضوع الرضاعة هي الرسالة التي تقول ان لبن الأم وحده هو أفضل غذاء للطفل • وكان بعض خبراء التغذية يؤمنون بذلك ، لكن بعضهم الآخر - وبينهم عدد من العاملين في العهد الوطني للتغذية باكوادور - كانوا يؤمنون بأنه من الأفضل أن يستخدم لبن الأم بالإضافة الى بعض الأطعمة الجافة • وأعدت الرسالة المستخدمة بطريقة تراعى هذا الاختلاف في الرأي •

وكانت أقوى رسالة يمكن أن توجه في موضوع غلي الماء هي الرسالة التي تدعو الى غلي كل الماء الذي يعد للشرب • وكان بعض الخبراء يؤمنون بذلك ، وكان الآخرون يعتقدون ان الماء العادي في مناطق واسعة من البلاد يمكن ان يشرب دون غلي ودون خطر • ولذا كانت الرسالة التي وجهت في هذا الصدد ضعيفة الأثر نظرا لهذا الخلاف في السياسة ازاء مسألة تعني جميع الحكومات •

الآثار والنتائج

ولكن بالرغم من هذه الصعوبات لا نود أن يعتقد القاريء أن أساليب الاعلان لا تصلح الى حالات مثل الاختيار بين السلعة « س » والسلعة « ص » فحسب • فقد أمكن تعلم الكثير من هذه التجربة الرائدة في اكوادور ، وقد ساعدت في تحسين الأساليب والنتائج التي يستفاد بها الآن في المشروعات المماثلة • وعلى سبيل المثال تبذل الجهود الآن في بلدين لتوحيد الرأي حول المسائل الهامة أو التخلي عن فكرة توجيه رسالة بشأن هذه الموضوعات الخلافية • كما توجه عناية أكبر لتدريب الباحثين الذين يتولون استطلاع آراء الأسر ، وتستخدم وسائل أفضل لاستخلاص النتائج من البيانات التي يتم الحصول عليها •

وفوق ذلك تكشف النتائج الأولية للتجارب في بعض البلاد الأخرى عن النجاح في محاولات أكثر طموحا في مجال تغيير السلوك • ففي نيكاراغوا نجحت الاعلانات المذاعة من البرنامج العام في دفع أمهات الأطفال الذين يعانون من الاسهال الى أن يعددوا في بيوتهن كميات كبيرة من السوائل ، وهي فكرة لم تكن معروفة لديهم من قبل • وقد عرفت طريقة اعداد المشروب من الراديو وحفظها عن ظهر قلب • وكان هناك في هذه الحالة اجماع من جانب خبراء التغذية في نيكاراغوا على أن هذا هو العلاج المناسب لفقد سوائل الجسم • وكذلك جمعت البيانات عن أسعار المواد الداخلة في تركيب المشروب ومدى توفرها • ولا شك أنه كان لهذه الرسائل أثرها في خفض معدل

الوفيات ، اذ أن واحدة من خمس وفيات في نيكاراغوا ترجع الى اسهال الأطفال . ولذا كانت هذه الرسالة الموجزة كفيلا باحداث أثر كبير في الحالة الصحية للبلاد .

ومن هنا يتبين أن وسائل الاعلان يمكن أن تسعى لتحقيق أهداف أكبر من مجرد التحول عن استخدام الملح العادي الى استخدام الملح المشبع باليود . واذا كانت الأهداف التي يمكن أن تحدها هذه الوسائل غير محددة بعد فثمة حدود ظاهرة منذ الآن . فالاعلان يخاطب الجماهير العريضة ، ويعالج المشكلات التي تهم الجميع ، والتي يمكن لأي انسان ان يتخذ ازاءها تصرفا فرديا . ولم تستخدم هذه الوسائل حتى الآن الا في مسائل تغيير السلوك المحدودة الحجم والكبيرة الأثر ، التي لا تحتاج الى تدخلات من سلع أو خدمات جديدة . واذا كان في الوسع استخدام الاعلان مع البرامج التي تهدف الى التعريف بالسلع والخدمات في مجالات الصحة ، والتغذية ، والزراعة) فلا يبدو أنه مناسب لاحداث تغييرات سيكولوجية جوهرية لدى الافراد أو الجماعات . وربما كان الأنسب للمسعى الى هذا الهدف هو نوع الاتصال الاداعي الذي سنتحدث عنه فيما يلي .

تباكندو

على النقيض تماما من هذه المعالجة الاعلانية الحرفية المتخصصة نجد برنامجا آخر ينتجه سكان الريف بأنفسهم من أجل سكان الريف في تباكندو (باكوادور) . فاذاعة محطة « منساجة » يصل تأثيرها الى عدد من الكبار الأميين يبلغ ٤٢ ألفا . وقد انضم نحو ٣٪ منهم الى مدرسة الاذاعة بتباكندو . ومنذ أواخر ١٩٧٢ أخذت المراكز الأربعون للمدارس التابعة للاذاعة في العمل مع « الاب اشعيا بريجا » لانتاج برامج توجه الى الجمهور الواسع من المستمعين عن طريق الاذاعة المفتوحة . ويقال ان هذه البرامج تجتذب عددا من المستمعين أكبر مما يجذبه أي برنامج للتسلية يصل الى مستمعي المنطقة . هل يبدو ذلك مستبعدا ؟ اليكم كيف حققوا ذلك :

حصلت اذاعة « منساجة » على منحة من مشروع جامعة مساشوسستس للتعليم غير الرسمي مقدارها ١٥٠٠ دولار ، فاشترت بها ٤٠ جهازا بسيطا من أجهزة التسجيل بالكاسيت وعددا كبيرا من الاشرطة : وعهد بهذه المعدات الى « المساعدين » ، وهم أشخاص غير محترفين ولا يتقاضون أجرا عن عملهم من أبناء المنطقة المحيطة بتباكندو ، ويعملون كمساعدين للتدريس في المراكز المدرسية التابعة للاذاعة . وتسلم كل « مساعد » منهم جهازا للتسجيل أصبح مسئول عنه ، يستخدمه أحدهم ، رجلا كان أو امرأة ، في اعداد اشرطة تجري مراجعتها ثم تذاع من محطة « منساجة » في برنامجين يستغرق كل منهما نصف ساعة كل أسبوع .

ويطلق على هذا البرنامج اسم « منساجة كمبازينو » (أي رسالة الفلاح) وهو يختلف اختلافا تاما عن البرامج الريفية التقليدية . فبدلا من أن يستخدم مذيعين أو متحدثين محترفين لمخاطبة جمهور الريف فانه برنامج يقوم باعداده الفلاحون من أجل الفلاحين . وهو ليس موجها الى مجموعات المستمعين المنظمة التي تتألف منها مدرسة الاذاعة ، بل الى الجمهور العام للاذاعة المفتوحة . وكانت الفكرة التي قام عليها : أن الفلاحين سيجدون متعة في الاستماع الى أنفسهم وإلى زملائهم في الاذاعة ، وأن البرنامج يستطيع بذلك أن يجتذب جمهوره الخاص . وقد ثبت أن الفكرة كانت صحيحة .

وأصبح جهاز التسجيل هو الأداة الأساسية التي يستخدمها «المساعدون» داخل
فصول المدرسة وخارجها . ولم يتطلب التدريب عليها وقتا يذكر (ساعتين) إذ أن
الأجهزة بسيطة التشغيل . وكان الجميع في شوق لمعرفة ماذا سيفعل «المساعدون»
بأنهم أحرار في استخدامها على أي وجه يرون .

وسعى المشروع الى تقديم نوع جديد من الاذاعة يختلف عن برامج التسلية
المصنولة والمفتعلة التي تذاغ من العاصمة . وكان الغرض الأساسي الذي قام عليه :
أن الوسائل الشعبية للتعبير قد تساعد في تحديد أهداف جديدة للاذاعة ، وفي توسيع
تلك الأهداف وتطويرها . وبذلك اهتز المفهومان التفيديان لوسائل الاعلام عن
« المتحدث » و « الجمهور » . وكان من رأى المشرفين على المشروع أن البرامج المعبرة
عن الفلاحين قد تؤدي الى (أ) شعور سام بالقيمة الذاتية (ب) وزيادة المعرفة بتنمية
المجتمع .

الأهداف

في تقرير سابق لوكالة المساعدات الدولية (في ١٩٦٩) عن أحد البرامج
التعليمية الاذاعية في هندوراس نجد محاولة لتفسير النجاح الذي حظى به ذلك البرنامج
بما أناره لدى المشتركين فيه من شعور « بأنهم جزء من جماعة في سبيلها الى اليقظة » .
وهذا الاحساس بالجماعة لا يقل أهميه عن الاحساس بالنجاح الفردي ، وهو يحرك
الطاقات غير المستخدمة التي تبدأ في التيفظ مع تعلم القراءة والكتابة . وإلى جانب
التعرف على التجارب السابقة في هندوراس نظمت « للمساعدين » دورات تدريبية
 واجتماعات شهرية . وربط التقرير بين تلك العوامل وبين زيادة « الثقة والاهتمام ،
وانوعى الجماعى » .

ووجد الفريق المشترك بين جامعة مساشوسستس وتباكندو أن نمو روح «الجماعة»
يساعد في تنمية احساس الفرد بالثقة . ووجد أن عملية الاخصاب المتبادل واكتساب
الجديد عن طريق توثيق الاتصال بين القرى قد تؤدي الى مزيد من الثقة والشعور
بالكفاءة .

وكان توقع ازدياد المعارف المتصلة بتنمية المجتمع توقعا صحيحا . وبدأ من
المرجح أنه عندما تذيع « رسالة الفلاح » أنباء عن برنامج للتنمية في إحدى النواحي
الأخرى سيستمعون اليه ، وربما استمعوا اليه بقدر من الاهتمام أكبر مما يبدو أنه
عادة عند الاستماع الى البرامج العادية لتنمية المجتمع .

وفي دراسة أجريت في سنة ١٩٧١ لحساب « هيئة الخدمات الكاثوليكية في
أكوادور » تبين أنه رغم اهتمام الاذاعة بتنمية المجتمع اهتماما كبيرا فان تأثير برامجها
على المستمعين لم يكن مذكورا . وأصبح من المأمول أن تؤدي أجهزة التسجيل الصغيرة
الى زيادة تأثير الاذاعة باضافة بعد جديد ، هو التعبير الفلاحي القاعدي المباشر من
جانب الفئات الصغيرة المتعددة التي يخدمها راديو « منساجة » .

الانتاج

وسلمت الأشرطة الفارغة الى « المساعدین » على أن يعيدوها الى محطة تباكندو
بعد أن يسجلوا عليها المادة التي يريدون اذاعتها من برنامج « رسالة الفلاح » .
وعندما يصل الشريط الى المحطة يقوم الأب بريجا أو مساعده بمراجعته . وكانا

يستخدمان جهازى تسجيل لاختصار المادة واعداد برنامج مدته نصف ساعة كل أسبوع . ويحتفظ بالشريط الذى يسجل عليه البرنامج وتعاد بقية الاشرطة الى المجموعات .

وبعد بداية البرنامج تقرر اطالة فترة ارساله . فبعد أن كان فى البدايه يستمر نصف ساعة ويداع فى يومى السبت والأحد قرر الأب بريجا بعد انقضاء الشهرين الأولين أن يقدم فى كل من هذين اليومين برنامجا مختلفا عن الآخر . وعقب اجتماع « المساعدين » الذى أشرنا اليه آنفا بدأت المحطة فى تكرار اذاعة برنامج يوم الأحد عصر يوم الاثنين قبل بدء الحصة الدراسية فى المدرسة الاذاعية مباشرة .

وفدم « المساعدون » فى أثناء فترة التدريب عددا كبيرا من الأفكار لاستخدام أجهزة التسجيل . ولم يبد رجال جامعة مساشوسستس تفضيلهم لأحد الاستخدامات على غيره . ووعد الأب بريجا بأن تهتم المحطة بكل ما يصل اليها من مواد .

ولم تظهر النتائج على الفور ، اذ ثبت أن جمع الاشرطة وتبادلها أصعب مما كان يبدو لأول وهلة . وانتظر الأب بريجا الى ما بعد الاجتماع الاول « للمساعدين » ليقوم باختيار التسجيلات الاولى . واديع البرنامج الأول فى عطلة آخر الأسبوع يوم ١١ نوفمبر سنة ١٩٧٢ ، وكان « المساعدون » قد تشاوروا مع الاب بريجا فى هذه الساعة يوم الأحد ، وبذلك يستمع اليه أكبر عدد ممكن من الفلاحين .

تحليل مضمون

بعض البرامج المختارة

كان البرنامج المختارة

كان البرنامج الأول يتألف من مجموعة من الآراء حول مدارس الاذاعة ، مع قطعة موسيقية بسيطة عزفتها احدى فرق الفلاحين . وكانت تلك الآراء قد جمعت من عدد من المراكز ، كما أخذ رأى مجموعة مؤلفة من ١٨ شخصا كانوا يحضرون ندوة للعاملين فى مدارس الاذاعة . وكانت اللهجة العامة للمتحدثين ، كما هو المتوقع ، لهجة جادة يغلب عليها الخجل والشعور بالذات .

قال أحد المشتركين فى الندوة : « انى أود أن أشتغل مع - رسالة الفلاح - فى المجال الثقافى وفى المجال الدينى أيضا . وأنا أبذل جهدى للحصول على مزيد من الخبرة حتى يكون لى تأثير أكبر فى قريتى عندما أعود اليها كرجل من رجال الدين » .

وقال « المساعده » الذى يعمل فى مركز شافرنميا : « اننا نود أن نوجه أجمل تحية الى الأب أشعيا بريجا ، وإلى أساتذتنا الأعزاء بمدرسة الاذاعة ، وإلى زملائنا الطلبة فى محافظة بشنشا ، بمناسبة بدء هذه الدورة الدراسية . ان الجميع هنا مهتمون بأجهزة التسجيل . وان كانوا يبدون بعض التردد فى الحديث . لكننا نأمل أن نتمكن بالتدريج من التعود على هذه الفكرة الجديدة التى لا تزال غريبة علينا حتى الآن » .

وأبدى جميع الطلبة اغتباطهم بالانضمام الى مدرسه الاذاعة ، واعربوا عن اطمئنانهم الى أن السنة الجارية ستكون أحسن من جميع السنوات السابقة .

ومع اذاعة البرنامج الثالث (٢٥ نوفمبر) بدأت تظهر مواد أدخل مضمونها في تنمية المجتمع ، اذ سجل سكان قرية أو كسالوما الجبلية ، التي رفع الى ما وراء مدينة تباكندو ، وقائع اجتماع قرروا فيه الالتقاء معا في يوم السبت التالي لبدء مشروع مشترك للنهوض بالقرية . وكان المشروع يهدف الى العمل لتحسين ظروف معيشتهم ، بإنشاء جمعية تعاونية يشترك أعضاؤها معا في بناء بيت جديد لكل عضو لكل عضو من أعضائها . وبعد تسجيل ما دار في الاجتماع انتقل الجهاز الى تسجيل الأصوات المختلفة أثناء انجاز العمل . وكانت أصوات المطارق تسمع وراء أصوات العمال وهم يتحدثون عن سير العمل واحتياجاته .

وخصص برنامج ٣٠ ديسمبر بكامله لاذاعة احتفال بعيد الميلاد (الكريسماس) نظمه « المساعد » والطلبة في مركز كينغالي . فألقى المساعد - وهو من فلاحى القرية - موعظة ، وقرأ الطلب فصولا من الكتاب المقدس ، ثم وجهوا التهاني الى زملائهم الطلبة في المدارس الأخرى . وحتى ذلك الحين لم يكن جمهور البرنامج قد بلغ حده الأقصى بعد .

وبدأ برنامج ٢٠ يناير بتسجيل للاجتماع العام « للمساعدين » الذى كان مقررا عقده في شهر يناير . وهو اجتماع لم تناقش فيه مسائل تفصيلية بل ظهر فيه الاجتماع على المطالبة بزيادة الوقت المخصص للبرنامج ، ووجد أنه من الأفضل أن يكون الوقت المحدد له في الفترة السابقة مباشرة للدروس . ونفذ ذلك بالفعل في فبراير ، اذ أصبح البرنامج المعتاد الذى يذاع في الساعة ٣٠ : ٤ عصر يوم الأحد قبيل بدء الدروس في الساعة الخامسة ، يذاع مرة أخرى يوم الاثنين .

وظهر أثر آخر لأجهزة لتسجيل في برنامج ٢٠ يناير ، اذ قدمت جماعة الموسيقى في قرية « كويشو » بعض الأغاني التي شاركت فيها أصوات نسائية . وألقى طلبة مدرسة سيمون بوليفار أشعارا من تأليفهم . وقدمت مدرسة أخرى في كوكاس مقطوعة موسيقية ألقت خصيصا لبرنامج « رسالة الفلاح » .

وظهرت أول إشارة الى المطالبة بالحكم الهندى في برنامج يوم ٢٤ فبراير ، اذ افتتح ذلك البرنامج بحديث أجراه أحد « المساعدين » مع جوزيه أنطونيو كوينزى رئيس « حركة الحكم الوطنى لأبناء البلاد » تحدث فيه كوينزى عن أهداف حركته وما حففته من تقدم حتى ذلك التاريخ ، ودعا الى اجراء عدد من اللقاءات لتتعارف على مدى استجابة الأهالى الأصليين للحركة . وعزفت فرقة « كويشو » مقطوعة موسيقية أخرى قبل الانتقال الى الفقرة التالية التي قدمها بعض الطلبة الذين تعلموا القراءة حديثا ، وكانت مطالعة في كتاب معروف ، حتى تكون قراءتهم أساسا يقارن به الطلبة الآخرون مدى تقدمهم في المطالعة .

واذا أوجزنا الحديث عن البرنامج فاننا نقول ان الموسيقى ستبقى من عناصره الهامة ، وان تنمية المجتمع ستكون عنصرا جوهريا فيه . وكان من الواضح أن الطلبة يشعرون بانتمائهم للبرنامج شعورا قويا ، ولم تظهر بادرة لتهيب أجهزة التسجيل بعد البرنامج الأول . وقد بدأت بعض الجماعات في انتاج وتسجيل مسرحيات ذات مغزى أخلاقى أو اجتماعى ، يقوم فيها أعضاء الجماعة بمختلف الأدوار ، ويناقشون المشاكل ، ويتبادلون الراى بشأنها مع الجماعات الأخرى ، عن طريق الاذاعة .

وكشف « المساعدون » عن قدرة كبيرة على التجديد في استخدام أجهزة التسجيل ويروى الأب بريجا قصة الجماعه التي أقنعت احد المهندسين العاملين في وزارة المصادر المائية بالاجابة على أسئلة برنامج « رسالة الفلاح » . وكانت اجاباته على أسئلتهم عن الامكانيات والصعوبات التي تواجه توفير المياه مصدر معلومات قيمة لأعضاء المراكز الأخرى .

النتائج

عندما توجه أحد كاتبى هذا المقال في يناير ١٩٧٧ لزيارة تباكندو لم يلتق بفلاحين سلبيين مترددين . وقبل أن يتبادل أبناء القرية معه أى حديث عملي سألوه: من أين أتيت ؟ ولماذا جئت الى هنا ؟ وما الجهة التي نمثلها ؟ ولماذا ينبغي ان نتحدث اليك ؟ ولما حصلوا على اجابات مرضية على أسئلتهم أبدوا كثيرا من ابود والحفاوة ، ولكنهم لم يكونوا كغيرهم ممن لقيهم الكاتب في مناطق أخرى من ريف اكوادور ، اذ كان لديهم شعور بالكبرياء والثقة بالنفس والقدرة على معاملة الند للند . فالام يرجع ذلك ؟ والى أى حد يمكن أن يرد الى برامج الاذاعة ؟ لا يستطيع أحد أن يجيب على ذلك على وجه اليقين . والواقع أنه يتعذر بالوسائل الحالية أن يميز أحد سببا بعينه من مجموعة الأسباب والنتائج ، وهي مجموعة معقدة .

ومع ذلك فقد بذلت محاولات لاجراء تقييم موضوعي لتأثير برنامج « رسالة الفلاح » . ويتبين من الدراسة الأولية أن لدى الفلاحين ما يقولونه ، وأنهم على استعداد للاستماع لآراء من يبدوون آراءهم منهم ، وأن الوعي بحقائق تنمية المجتمع زاد في الفترة بين ١٩٧٢ و ١٩٧٣ . واذا كانت تلك الدراسة لم تكشف عن أى زيادة في الشعور بالقيمة الذاتية والكفاية الذاتية فان هذه النتيجة تتناقض مع ما عرفه الكاتب بنفسه ، ومع القصة التالية ، ومثلها كثير .

تطوع أحد المهندسين الزراعيين باعداد مجموعة من البرامج الدراسية للاذاعة وكان يعد النصوص ويقوم باذاعتها بنفسه . ولكن الأهالي سرعان ما علقوا على برنامجهم بقولهم : « لاشك في أنه يعرف الموضوع الذى يتكلم فيه ، لكن الطريقة التي يتكلم بها تجعلنا لا نحتفظ في رؤوسنا بشيء مما يقوله » . ويقوم الآن أحد فلاحى تباكندو بمراجعة النص مع المهندس الزراعى حتى يطمئن الى أنه يفهمه فهما سليما ، ثم يقوم الفلاح بقراءة النص على الهواء .

ويفسر الأب بريجا فاعلية برنامج « رسالة الفلاح » بشيئين : الأول أنه يعطى الفلاحين « قوة الكلمة » ، وأنه يتيح لهم فرصة الاتصال فيما بينهم ، والاتصال به بوصفه رئيسا لمحنة الاذاعة ولمدرسة الاذاعة . وكانت الوسيلة الوحيدة المتاحة لهم من قبل هي أن يكتبوا اليه رسائل يقوم بقراءتها على الهواء . لكنهم لا يجيدون الكتابة ولا يستطيعون التعبير عن أنفسهم من خلالها بسهولة . وكانوا يتلقون مرة أخرى ما تمكنوا من التعبير عنه ، اذ يستمعون اليه من خلال النبرة المثقفة لصوت القس .

لكن هناك تغييرا أكبر يتحدث عنه الأب بريجا ، وهو التطور الذى طرأ على الاذاعة نفسها . فهي لم تكن تذيع من قبل غير الموسيقى الحضرية والأصوات الحضرية والقيم الحضرية . وكل ذلك في بيئة ريفية تنشر حولها ما يطلق عليه وصف « سحر

الريف ، • ويرى الأب بريجا أن هذه الاذاعات الجديدة ستساعد في دعم ونشر طريقة الريف في الحياة •

وربما كانت هذه النقطة الأخيرة تلخص الامكانيات الخاصة لنموذج تباكندو لتطوير التعليم • إذ أن مجرد ادراك أن الاذاعة تصل الى جماهير الفلاحين في انحاء العالم لا يكفي لتحويلها الى أداة للوصول الى الريف ، بحيث تكون مقصورة على اقامة حضارة ريفية وتسهم في تطور الريف تطورا سليما • وإذا كانت الاذاعة تصل الى الفلاحين قادمة من المدن وحاملة رسائل حضرية فقد يكون من أثرها التعجيل بالهجرة الى المدن بدلا من أن تساعد في تنمية الريف • ويقدم نموذج تباكندو نقطة للبدء في تحويل الاذاعة الى أداة للوصول الى جماهير الريف بالمعنى الحقيقي للكلمة • فمثل هذه المشاركة يمكن أن تطور الأسلوب والمحتوى في الاذاعة الريفية بحيث تناسب جمهورها ورغباته •

الى أى مدى يمكن اقتباس التجربة

ليس في وسع الأغلبية الساحقة من الطلبة الذين يعتمدون على مدارس الاذاعة في العالم الثالث أن يشتروا من مواردهم الخاصة أجهزة تتكفل بنفقات الصيانة والتشغيل • وقد قام الأب بريجا بدفع هذه النفقات طوال العام وإن كان يأمل في أن يسترد ولو جانبا منها من مشروع جامعة مساشوستس •

والمبلغ الذي يتطلبه شراء الأجهزة والأشرطة للتسجيل (١٥٠٠ دولار) يعد بالنسبة لأي جهة من جهات التمويل مبلغا ضئيلا جدا • والعمل يتم على أساس التطوع بغير أجر • ولا شك في أن مدى الاقبال على مشروع كهذا في بيئته أخرى يتوقف على عوامل متعددة • وأجهزة التسجيل الرخيصة التي عملت بشكل مناسب لفترة أربع سنوات في مناطق الكوادور الجبلية يجب أن تختبر في ظل أجواء أخرى • كما يجب أن يستكشف مدى اهتمام الأهالي بهذه الاذاعة الخاصة بالمبتدئين • وأخيرا يجب أن تكون الحكومات مستعدة للسماح باستخدام الاذاعة كأداة للتعبير الجماهيري الحر •

ومن الصعوبات الأخرى التي تواجه امكانيات تكرار التجربة تعذر تقديم عروض مماثلة يكون لها مثل ذلك القدر من الجاذبية بالنسبة لجمهور أكثر تنوعا ، أي بالنسبة للجمهور العام • ويستطيع «راديو منساحه» أن يذيع بكفاية في منطقة يبلغ نصف قطرها ٢٠ ميلا • ولا ندري هل يمكن للمستته الشخصية التي يبدو أنها السبب في الشعبية الواسعة التي يلقاها البرنامج في المنطقة أن تتكرر على المستوى الاقليمي أو المستوى القومي ، وقد تعبر المسألة في أمريكا اللاتينية التي تزخر بمحطات الاذاعة المحلية مسألة قليلة الأهمية نسبيا ، تزداد أهمية في بلاد أفريقيا التي لا تقوم في معظمها غير محطة اذاعة واحدة •

وربما كان العنصر الأكثر ندرة في التجربة هو وجود أشخاص مثل الأب بريجا • إذ كانت الثقة التي نشأت بينه وبين الفلاحين عنصرا أساسيا في تدفق المعلومات بسهولة وإيجابية بين القرى والمحطة ، وقد بنيت تلك الثقة على الحب الصادق الذي يكنه الأب بريجا لأهالي تباكندو ، والذي أعرب عنه خلال الخدمات التي قدمها للمنطقة طوال السنوات العشرين الماضية • فاذاعة تباكندو أقرب الى أن تكون وسيلة لدعم هذه العلاقة وتعزيزها ، وليست مجرد سلسلة من البرامج والرسائل •

قد يبدو أن نوعي الاتصال الإذاعي اللذين عرضناهما يصدران عن فكرتين وفلسفتين متعارضتين . فالمنهج المستمد من وسائل الاعلان الأمريكية يجرى عملية التنمية الى سلسلة من المسائل الصغيرة التي يسهل التحكم فيها ، ويمكن اخضاعها للتحليل الفنى ، وللمعالجة على يد المهنيين المختصين . أما منهج تباكندو فتغلب عليه الوحدة لا التجزئة ، النظرة الكلية لا النظرة التفصيلية . فهو يفترض أن جوهر عملية التنمية هو الوعي الفردى والجماعى والحوار المتصل ، وأن الحلول لمشاكل التنمية تنشأ داخل الجماعة أساسا ، وينبغى أن تنفذها الجماعة نفسها لا الخبراء الوافدون من الخارج .

لكننا لا نجد هذين المنهجين متعارضين . وقد يكون الأسلم أن ننظر الى كل منهما فى اطار الأوضاع والأهداف المناسبة له . وفى هذا الضوء يمكن أن نرى المنهجين متكاملين .

ان الاعلان قادر على الوصول الى أعداد كبيرة من الناس ، وأن يحدث فيهم تغييرات صغيرة الحجم عميقة الأثر . ويمكن فى هذه الحالة الاهتمام بمشكلة بعينها والوصول الى نتائج سريعة . والواقع أن المحاسبة التي تفرضها الجهات التي تقوم بتمويل مثل هذه العمليات الباهظة التكاليف تتطلب تحقيق نتائج ملموسة خلال فترة قصيرة من الزمن . وفوق ذلك يعتمد هذا المنهج على وجود مرافق اعلامية قوية ، وعلى تجميع الخبرات المتمرسه ، وعلى توفر رجال البحث والتنظيم . فإذا توفر ذلك كله أمكن التوسع فى استخدام هذا الأسلوب .

أما تباكندو فتشير الى الطريق لبناء الاعلام الجماهيرى من أسفل الى أعلى . وهو أمر يتطلب وقتا أطول . فقد عمل الأب بريجا فى تباكندو عشرين عاما . وقد يبقى هناك عشرين عاما أخرى . ويعتمد موقفه على التزام الأهالى باتمام التنمية بدءا بأدنى الدرجات ، ودون اعتماد على ما بلغوه من خبرة فنية . ولا يمكن أن تتحقق النتائج بهذا الأسلوب الاخلال فترة أطول وقد يكون من المتعذر قياس تلك النتائج بالوسائل التي تستخدمها علوم الاجتماع فى الغرب .

غير أن ما حققته تباكندو فى مجال الوعي الفردى والتضامن الاجتماعى قد يساعد فى التخفيف من حدة الشعور بالغربة والتمزق وضياع القيم الذى يمكن أن يصاحب سطوة التكنولوجيا الغربية .

الآراء الواردة فى هذا المقال لا تعبر الا عن رأى كاتبها ، ولا تتفق بالضرورة مع آراء الجهات التي ينتميان اليها .

(١) هذه البيانات مأخوذة من كتاب اليونسكو السنوى للاحصاء عام ١٩٤٧ ، وقد بنيت على أساس المعلومات التي جمعت من ٨٥ دولة . ودخل تحت تصنيف البرامج التعليمية : البرامج المعدة للأطفال والشباب واد كبار خارج المناهج الدراسية ، كما دخل التعليم المنهجي أيضا . أما التقسيمات الاخرى فتشمل البرامج الاعلامية (الاخبار والشؤون العامة) والثقافية ، والعلمية ، والترفيهية ، والبرامج الموجهة الى جمهور خاص ، والاعلانات أو غيرها . وكانت هذه الأقسام غير التعليمية ، وغير التنموية الى حد كبير ، تمثل أكثر من ٩٥٪ من مجموع البرامج الإذاعية .

(٢) استقينا المعلومات فى هذا الصدد من شركة الاعلانات المعنية ، وهي شركة مانوف الدولية .

اتجاهات وقضايا

١٠ صار التعليم اليوم ، شاغلا من شواغل العلماء
والمنحصرين ورجال التنمية ، وارتباطه بقضايا المجتمع
الفكرية والاقتصادية والإنسانية ، يزداد مع الأيام
ومع مشكلات المجتمع ، يصبح للتعليم أيضا
مشكلاته ، متأثرا في ذلك بمشكلات المجتمع ، أو متورا
فيها ، ويصبح من اللازم أن تحاط هذه المشكلات
بالدراسات الدءوبة التي لا تنقطع كما سيبين في هذا
الباب الذي تحرص مجلة مستقبل التربية على نشره
بأنظمام في كل عدد من أعدادها
المحرر

الكتب من أهم وسائل النشاط العقلي، والاتصال الفكري . وهي أداة لنقل المعرفة على الصعيد الدولي والقومي . فالكتب تضم وتنقل ما تزخر به المجتمعات من معرفة وثقافة ومعلومات وترويج وتسليية، وذلك الى جانب وسائل الاتصال الأخرى . ومع أن الكتب من أقدم وسائل الاتصال فإن صناعة النشر لم تحظ من البحث بمثل ما حظيت به أى صناعة أخرى ، فلم يلق نشر الكتاب من الاهتمام ما حظيت به وسائل الاتصال الحديثة كالإذاعة والصحف . وقد ظل النشر فى معظم البلاد يغشاه ستار كثيف من الفولكلور وأسرار المهنة بحيث لا نعرف عنه شيئا الا من خلال مذكرات الناشرين ، وتاريخ شركات النشر . بيد أنه من المعروف أن الكتب ذات تأثير كبير ، فقد كانت أداة لنشر الأديان ، ومصدرا لإلهام الثورات ، ووسيلة لتعليم الناس ، وهدايتهم ، وتسليتهم ، وهدم حياتهم ، والتأثير فيهم بشتى الطرق والوسائل .



بقلم كيث . ب . سميت
(من المملكة المتحدة)

ناشر ومستشار بالشركة التعاونية لوسائل الاتصال
بلندن مدير مطبوعات العالم الثالث فى برمنجهام .
مدرس سابق فى كينيا ، ومدير التصدير فى شركة
وليم كولنز للنشر . باحث فى النواحي الدولية للنشر
بمعهد دراسات التنمية بجامعة سوسكس .

ويحدد المؤلفون والناشرون والمربون والمكتبيون والموزعون تلك الكتب التي يستطيع الناس قراءتها . ويقرر الناشرون مصير المؤلفين ومخطوطاتهم باختيار ما يشاءون من عديد المخطوطات التي يتلقونها منهم . وهنا يطالعنا هذا السؤال : ماهو مدى سيطرة الناشرين الحقيقية على المخطوطات ، وبم يسترشدون في اختيارهم ؟ كما يطالعنا هذا السؤال بصفة خاصة : ماذا يترتب على نشر الكتاب دوليا بدلا من نشره محليا أو قوميا ؟ وعلى أى نحو يؤثر الناشرون باعتبارهم عملاء المعرفة فى النشاط العقلي وأوضاع المجتمع ؟

وليس لنوع معين من الكتب تأثير خاص فى نشر المعرفة العقلية . وتقسيم الكتب الى عقلية وثقافية وهو تمييز يتوقف على نظرة المجتمع الى وظيفة الفن والثقافة . بيد أن هذا المقال سوف ينصب فى المقام الأول على نشر الكتب غير القصصية دون الروايات والقصص . وفى مجال الكتب غير القصصية ينصب الكلام على الكتب العلمية ، والاكاديمية ، والتعليمية ، والمرجعية ، وهى الكتب التى يستخدمها فى أغلب الأحيان رجال الجامعات والكليات ، والتعليم غير النظامى ، ومكتبات المراجع ، والافراد الذين يريدون الاستزادة من المعرفة . وسيكون كلامى عاما بحيث يشمل قارة أفريقيا، وآسيا ، وأمريكا اللاتينية . ومن الأمور التى تلفت النظر فى نشر الكتاب على الصعيد الدولى أن هذه التجارة هى التى تتولى نشر النظريات على النظام الدولى ، ومع ذلك فإن هذه التجارة قد تكون جزءا من ذلك النظام .

النشر الدولى للكتاب

ان تعريف الأمم المتحدة الأخير للشركات الدولية يشمل شركات النشر التى تختلف فى درجة صبغتها الدولية . وأبسط صورة لشركات النشر الدولية هى الشركة التى لا تستطيع سوى بيع الكتب لأسواق التصدير . ومعظم الشركات التى توصف الآن بأنها شركات دولية بدأت عملياتها الخاصة على هذا النحو ، ولكنها الآن تتميز عن الشركات القومية بفتح مكاتب فرعية لها خارج حدود الوطن . وفى بعض أقاليم العالم النامى - وبخاصة أمريكا الجنوبية - تعمل الشركات الدولية عن طريق العملاء بدلا من فتح مكاتب خاصة .

وقد سادت النظم التعليمية الغربية فى أعقاب التوسع الاستعماري لانجلترا وفرنسا فى جميع أنحاء العالم ، فقامت مدارس المستعمرات بتدريس المناهج المتبعة

فى الدول الاستعمارية ، واستوردت الكتب المدرسية المقررة من انجلترا وفرنسا لمصاحبة المناهج المستوردة .

وفى مستهل هذا القرن أخذت الشركات الانجليزية تنمو وتصبح دولية ، عندما فتحت شركة لونجمان ، ومكميلان ، واكسفورد يونيفر ستى بريس ، مكاتب لها فى الهند . وما لبثت شركة « هاشيت » الفرنسية للنشر أن توسعت فى البلاد الداخلة فى دائرة النفوذ الفرنسى ، مبتدئة بتركيا ومصر . ولم تشرع شركات النشر الأمريكية فى عمليات التصدير خارج حدود أمريكا الشمالية الا فى العقد الخامس من هذا القرن، وهى الآن أكبر مصدر للكتب التعليمية والعلمية الى بعض البلاد النامية .

وبعد ما قامت به البعثات التبشيرية المحلية من نشر الكتب ، واتبع النظم التعليمية الاستعمارية ، أدى نحو شركات النشر الدولية الى تدفق الكتب بشكل كبير من الولايات المتحدة وفرنسا والمملكة المتحدة على الدول غير المتقدمة (د غ م) . وفى معظم (د غ م) ذات الاقتصاد السوقى أو المختلط تسيطر شركات النشر الدولية على مجالات نشر الكتاب ذات الأثر الأكبر فى المعرفة العقلية ، اللهم الا حيث تحتفظ الحكومات لهيئات النشر الدولية بحق نشر الكتب التعليمية بالمدارس الابتدائية وأحيانا بالمدارس الثانوية .

التوجيه الصادر من العواصم الكبرى

اقتصرت الشركات الدولية فى بداية الامر على تصدير كتبها العاصمية (التى تصدر فى عاصمة البلاد) الى الدول المتقدمة ليقراها المستعمرون المغتربون ، وتستخدمها المدارس التى أنشئت لتعليم طبقة متوسطة محلية . وفى بعض البلاد الآسيوية أخذت هذه الشركات تنشر كتبها باللغات المحلية أسوة بما فعله المبشرون . وقد جاء فى تقرير واحدة - على الأقل - من شركات النشر أن هذا العمل در ربحا فى ١٩٠٩ . وفى ١٩٢٥ رأت بعض الحكومات الاستعمارية أن تشجع تأليف ونشر الكتب المدرسية المناسبة للبيئة المحلية . وقد حدث هذا التغير ببطء ، وظهرت فى العقد الرابع الكتب الأولى لأفريقيا المتكلمة بالانجليزية .

واعترافا بدور الكتب فى خدمة قضية السلام والتفاهم الدولى ، والاهتمام بالتعليم فى الخطط القومية ، ظلت الكتب معفاة من الرسوم الجمركية . وهذا يسمح بإنشاء فروع للشركات الدولية فى (د غ م) للتركيز على نشر كتب الشركة الأم . وهذا يصدق بصفة خاصة على الشركات الأمريكية لنشر الكتب العلمية والتعليمية . وإذا لجأت الفروع أيضا الى نشر كتب محلية لتحل محل الكتب المستوردة فالسبب الأكبر فى ذلك هو حاجة المدارس الوطنية الى كتب محلية تلائم المناهج الدراسية المتبعة فيها . وليس لهذه الكتب المحلية سوى مبيعات هامشية خارج البلاد التى تستعملها . وقد زاد عدد هذه الكتب خلال العقد الثانى بحيث وصلت نسبتها فى بعض الحالات الى ٨٠٪ من رقم مبيعات الشركة الدولية فى تلك البلاد ، وللمكاتب الخارجية وظيفة ثالثة ، وهى إحالة المخطوطات الى المحررين فى المكاتب الرئيسية ليقرروا هل تصلح للتوزيع فى السوق الدولية أو السوق القارية . وهذه الوظائف الثلاث هى التى تحدد مكان الشركة الدولية فى النطاق الدولى الواسع .

ويحتوى نظام الكتاب الدولى على طائفة من ضروب الخلل وعدم التوازن ، ففي ١٩٥٠ احتوت الدول غير المتقدمة فى العالم على ٣٧٪ من الراشدين المتعلمين فى العالم و ٤٢٪ من طلبة المدارس الذين وفرت لهم هذه الدول ٢٤٪ من الكتب فى العالم ، وفى ١٩٧٠ هبط نصيبها من انتاج الكتب الى ١٩٪ ، فى حين ارتفعت نسبة طلاب المدارس من ٤٢٪ الى ٦٣٪ ونسبة الراشدين المتعلمين من ٣٧٪ الى ٥٠٪ .

وتستورد (د غ م) معظم كتبها الاكاديمية . وليس هذا بغريب لأن البلاد المصدرة الكبرى - أوروبا والولايات المتحدة - كانت هى المنبع الاكبر للمعرفة العلمية والكتب التعليمية خلال القرون القليلة الماضية . ومعظم (د غ م) موقعة على احدى الاتفاقتين الدوليتين الخاصتين بحقوق النشر أو على كليتهما ، والدليل على أن الناشرين الدوليين والمؤلفين العاصميين (فى العواصم الكبرى) يستفيدون من هذه التجارة هو ذلك الضرر البالغ الذى حاق بهم من جراء سرقة حقوق الطبع ، وذلك النشاط الذى يبذلونه لتعزيز الاتفاقيات المذكورة بالرغم من مطالبة الهيئات فى (د غ م) بالتخفيف من شروطها .

وقد أدت سيطرة الكتب العاصمية ، بالإضافة الى القوى الدولية الأخرى ، الى استقطاب المثقفين فى (د غ م) وطبقة خاضعة للتوجيه العاصمى والى تكوين طبقة صغيرة تعترض على ذلك . وليس نشر الكتاب سوى عامل واحد من عوامل خلق هذه الطبقة المثقفة الدولية . ومن العوامل الأخرى مشروعات الدراسة فيما وراء البحار المتمركزة فى العواصم الكبرى واستنزاف العقول ، ونمو الكليات الخاضعة للتوجيه العاصمى . وتقوم الثروة بدور مباشر أيضا فى ذلك ، لأن البلاد الكبرى يمكن أن تختار بصورة قطعية ما تريد تمويله من البرامج ، وبذلك تؤثر فى المطبوعات الناجمة عن ذلك . وهذه الثروة تمول أيضا الهيئات المصدرة للثقافة كهيئة الخدمات الاعلامية الأمريكية والمجلس البريطانى . وتعمل بعض الأجهزة الحكومية فى فرنسا والاتحاد السوفيتى على هدم المعاهد والناشرين الاكاديميين خدمة للمصالح العاصمية .

هذا ونشر الكتاب الدولى ، واللغات الدولية ، والهيئات المثقفة الدولية ، كلها ترتبط معا ارتباطا وثيقا . فالتوسع الاستعمارى فرض اللغة الانجليزية والفرنسية على مناطق كبيرة فى العالم ، وأدى الى نشر الكتاب على نطاق دولى . واللغات الدولية ذات الأصل العاصمى لا تزال تستخدم بصفة عامة فى القراءة والكتابة العقلية فى آسيا وأفريقيا . ويختلف الموقف عن ذلك بعض الشيء فى أمريكا الجنوبية حيث لا تعتمد الطبقة المثقفة على اللغة الاسبانية الشائعة اعتمادا كليا ، وانما تولى اهتمامها للكتب المؤلفة بالانجليزية والفرنسية والألمانية والروسية ، وذلك لأنهم يرون أن النشر باللغة الاسبانية لا يصل اليهم باللغات الدولية العاصمية بصورة كافية . ومن هنا نجد أن نشر الكتب باللغة الاسبانية هو أقل صناعات النشر باللغة الأجنبية حظا فى العواصم الكبرى . ويضطر الناشر الاسبانيون الى منافسة الناشرين فى الأرجنتين والمكسيك .

وقد أدرك الناشر فى البلاد الأوربية الأخرى مزايا النشر باللغات الدولية . ولذلك نجد الناشرين فى البلاد الاسكندنافية ، وفى هولنده ، وجمهورية ألمانيا الاتحادية ، وبعض دول أوروبا الشرقية ، يتوسعون فى النشر باللغة الانجليزية ، وبذلك أخذوا يتحدون المصدرين التقليديين للكتاب الى (د غ م) . ويميل الناشر الدوليون كما سألين فيما بعد الى توجيه نشاطهم نحو تثبيت أقدام اللغات الدولية فى (د غ م) ، وهى اللغات التى تتركز الآن فى العواصم الكبرى .

وفى (د غ م) حيث تنتشر الكتب المؤلفة باللغات الدولية نجد أن هذه الكتب تعزز الانقسام بين طائفتين من طوائف المجتمع : طائفة المتعلمين النظاميين الذين يتاح لهم قراءة هذه الكتب بفضل اجسادتهم للغة الأجنبية ، وطائفة المتعلمين الفقراء الذين يقتصرون على قراءة الكتب المؤلفة بلغاتهم المحلية . وهناك بالطبع كثير من السوابق التاريخية التى تدل على أن اللغة قد تكون حاجزا بين الصفوة المتعلمة وغيرها من الطبقات الاجتماعية .

وقد خففت السياسات القومية للكتاب فى بعض (د غ م) من حدة هذا الانقسام الذى أحدثته الروح الدولية العاصمية ففى كوبا حالت الحملة الواسعة ضد الأمية ، ورفض حقوق الطبع الدولية ، واحتكار الحكومة للنشر بإشراف معهد الحرية ، دون أن يصبح الكتاب أداة للتبعية الدولية . أما جمهورية تنزانيا المتحدة فقد انتهجت سياسة أكثر اعتدالا قوامها استخدام اللغة السواحلية والتمسك بالمضمون المحلى والتوجيه المحلى للكتاب مع الاستعانة بالناشرين الدوليين فى نشر الكتاب المدرسى . ومن ناحية أخرى فإن سياسة اندونيسيا بجعل اللغة الاندونيسية أداة للتعليم دون انشاء هيئة حكومية لنشر الكتاب أو تشجيع النشاط التجارى فى الكتاب قد أدت الى نقص حاد فى الكتب بدلا من انهاء التبعية .

التأثير فى القراء

لقد أدى النشر الدولى للكتاب الى نقل الكثير من المعرفة من المراكز المتقدمة فى العالم الى العالم الخارجى ، كما ساعد على نمو الطاقات العقلية فى كثير من (د غ م) . وقد أدت هذه التجارة كما أدت نشأة طبقة مثقفة دولية الى نقل المؤثرات العاصمية الى مجال الانتاج المحلى واستهلاك المعرفة العقلية . وسنبين فى المبحثين الآتين تلك المؤثرات التى حدثت فى مجال النشر الدولى ثم انتقلت عن طريقه الى جماهير القراء . وسنبين فى مبحث لاحق كيف أن انتقال هذه المؤثرات يؤثر فى حركة النشر القومى فى (د غ م) .

وايضاح ذلك أن الناشرين الدوليين (ن د) الذين يسيطرون على نشر الكتاب المدرسى فى كثير من (د غ م) ينقلون نواحي التعليم العاصمى الى (د غ م) ، ومن هذه النواحي الطرق التربوية . وفى هذه الحالة يتم النقل عادة عن طريق تقرير سلسلة من الكتب التى تم طبعها فى العواصم الكبرى . وكان هذا الاجراء سمة من سمات نشر الكتاب المدرسى منذ أن تقرر تعديل الكتب المدرسية الانجليزية بما يتلاءم مع حاجة المدارس الافريقية . ويختلف (ن د) فى مدى هذا التعديل للكتب التى تنشر فى المملكة المتحدة . وأكثر الطرق شيوعا فى تعديل هذه الكتب هو اشتراك الآباء فى تطوير الرياضيات والعلوم بالمدارس الثانوية فى المملكة المتحدة . وقد نقلت هذه الاتجاهات التعليمية الى التعليم الافريقى مع الاستعانة بالتعديلات التى أدخلها الناشر . والقول بأن هذه التعديلات الحديثة تؤدى الى تطوير التعليم الافريقى مسألة فيها نظر . وفى رأى الناشرين أن الأمر يتوقف أساسا على مدى التعديل ، ولكننا نرى أن ادخال تعديلات فى سلسلة الكتب الرياضية بما يتفق مع ظروف البيئة المحلية لا يفى بالغرض الا اذا روعى الاختلاف الثقافى فى المدارك العقلية والاتجاهات الثقافية فى تلك البلاد .

ويتوقف التعديل في المقررات الدراسية الكبرى على حجم السوق المحتمل ، وعلى الفريق القائم بالتعديل . ويتألف هذا الفريق الآن عادة من هيئة رسمية أو وزارية معتمدة . ومثال ذلك مشروع الرياضيات المدرسية الذي نشرته دار « كمبريدج يونيفرسيتي بريس » فقد تم تعديل هذا المشروع جزئيا ليلائم بواتسوانا ، وليسوتو ، وسوازيلاند ، ثم أعيدت كتابته على نطاق أوسع ليلائم النشر في سوق أفريقيًا الشرقية . وقد ظهرت الآن ثلاث سمات جديدة لتجارة التعديل هذه ، سمتان منها تبينان أن هذه التجارة - وإن أفادت الناشرين العاصمين - ليست مقصورة على دور النشر الدولية . وأول دليل على ذلك أن كثيرا من طلبات التعديل ترد من جهات رسمية ، والدليل الثاني أن بعض الناشرين مثل « بلاكي تشامبرز » و « جسون موري » ليسوا دوليين وإن كانوا بريطانيين . ثم إن بعض الجهات القائمة بالتعديل ليست في الواقع سوى شركات شعبة وطنية مثل دار نشر أفريقيًا الشرقية .

والسمة الثالثة الجديدة هي تدفق قليل من كتب الجغرافيا والبيئة المعدلة على أسواق العالم الثالث وعلى العواصم الكبرى .

وقلما يقوم الناشر الدولي للكتاب المدرسي بنقل طرق التربية الحديثة . والغالب أنهم يساعدون على النقل الذي يحدث نتيجة الاتصال الدولي المباشر بين علماء التربية أو نتيجة الكتابة الفنية في هذا الموضوع .

وهناك مظهر آخر لانتقال الاتجاهات التربوية من العواصم الكبرى إلى العالم الخارجي ، وهو ينجم عن النقل الاستعماري للنظم التعليمية العاصمية الذي سبق ذكره . وكانت الكتب التي عقت نقل هذه النظم أداة كبرى لنقل الثقافة العاصمية . ولذلك ظل تلاميذ آسيا وأفريقيا يدرسون لعشرات السنين تاريخ الغرب وجغرافيته ودساتيره وعلومه . وقد كونت هذه معظم القاعدة العقلية للطبقة المثقفة الدولية الموحدة في معظم (د غ م) . ولما كانت لجان الامتحانات قد أصبحت محلية ، وتم تعديل المناهج الدراسية ، أصبحت الكتب المدرسية العاصمية أقل قبولا ، واضطر (ن د) أن يستجيبوا للمطالب المحلية وتوجيهات وزارات التربية والتعليم . ولكن وزارات التربية والتعليم في البلاد التي يقل فيها عدد المقيدين بالمدارس ليس لها هذا التأثير على (ن د) . وقد تقرر هذه الوزارات أحيانا استحالة اصلاح المناهج الدراسية ما لم تقم الدولة بنشر الكتب المدرسية الجديدة .

وعلى مستوى الدراسات المتوسطة فإن (د غ م) ليست لها قدرة كبيرة على التأثير في النشر الدولي الا عندما تكون لديها قطاعات تعليمية متوسطة كبيرة كما هو الحال في الهند . وإذا استثنينا الكتب المدرسية الأساسية وجدنا أن سوق (د غ م) صغيرة جدا بحيث لا تستطيع التأثير في برامج النشر التي يضعها (ن د) .

والأيدولوجية (الفكرة) الأساسية للناشرين الدوليين تهدف إلى جنى الأرباح ، شأنها في ذلك شأن أيديولوجية كل المشروعات الرأسمالية . وبين المشروعات التي تضعها الشركات التجارية يوجد بالطبع بعض الكتب والمسلسلات التي لا تهدف إلى الربح ، وإنما تهدف إلى تحسين صورة الشركة . على أن الطريف في الأمر أنه توجد أيديولوجية مهنية سائدة بين هيئات التحرير العاصمية تقلل من اتجاه الربح ، وهذه الأيدولوجية ذات تأثير خاص في الناشرين الجامعيين بالانجلترا والولايات

المتحدة ، وخلصتها أنه إذا استثنينا بعض الكتب المدرسية وجدنا أن زيادة تقلب السوق وزيادة معدل الانتاج الجديد تسودان عادة صناعة النشر . وهذا يجعل من الصعب الحكم على مقدار ما يمكن بيعه من الكتاب ، كما أنه يجعل من السهل اختيار معايير أخرى كالأهمية الفكرية والقيمة الأدبية للكتاب . ويحدد طبيعة هذه المعايير بعض العوامل مثل أوضاع وتقاليد الشركة والمستشارين الذين يستأنس المحررون برأيهم .

هذا والمكاتب الرئيسية للناشرين الدوليين توزع على الفروع درجات مختلفة من سلطة التحرير . وتعين شركات النشر الدولية الكبيرة مديرا محليا للتحرير ، وتمنحه درجة كبيرة من الاستقلال في نشر الكتب المدرسية ، والكتب المؤلفة باللغات المحلية . ولكن يتعين عليه أن يحيل الى المكتب الرئيسى المخطوطات غير القصصية والتعليمية المؤلفة باللغات الدولية . وفي هذه المواقف نرى أن السلطة الظاهرية للمحرر أكبر بكثير من نفوذه الحقيقي لأن الكتب المدرسية أوثق اتصالا بعوامل السوق المرئية من أى نوع آخر من الكتب . ويلاحظ أن الكتب المقررة فى (د غ م) متصلة عادة بالمناهج الدراسية مباشرة ، والناشرون الدوليون أقل ما يكونون ميلا الى أبعاد الكتاب المدرسى عن الربح .

على أن هناك أنواعا من المخطوطات أقل ارتباطا بعوامل السوق المحلية ، وبذلك تتيح للمحرر القائم بالاختيار فرصة أكبر للحكم على هذه الكتب . ومن أمثال هذه الكتب ، الكتب غير القصصية للراشدين ، والكتب الأكاديمية والأدبية باللغات الدولية . ولكن سلطة اتخاذ القرار فى هذه الأحوال موكولة الى المحررين الموجودين فى العاصمة ، لأنهم أدركوا باذواق ورغبات القراء فى البلاد العاصمية . وقد تسند بعض السلطة الى المكاتب الفرعية ، ولكن هذه السلطة تقتصر على كتابة تقرير للمقر الرئيسى يبين هل يحتمل أن يشتري القراء المحليون والمعاهد المحلية الكتاب المعروض ، وهذا لا يعنى سوى بيان لذوق الطبقة المثقفة المحلية ، وهى أيضا طبقة دولية عاصمية . ولذلك فإذا نشرت الشركات الدولية مخطوطا ألفه كاتب من (د غ م) فإن عملية الاختيار تخرج الى تعزيز اعتماد المثقفين فى (د غ م) على البلاد العاصمية .

وهذا الاعتماد لا يكون كبيرا إذا وجد جمهور كبير من القراء فى (د غ م) . وليس هدف (ن د) توسيع نطاق سوقهم عن طريق دعم مشروعات تعليمية طويلة الأجل أو التوسع فى الخدمة المكتبية بالريف ، وإنما هدفهم الرئيسى خارج نطاق السعى للربح هو البحث عن مخطوطات عالية الجودة لا اتساع نطاق القراء وكثرة عدد القراء . أما مهمة زيادة عدد القراء فتتولاها الدولة عادة بإنشاء المكتبات ، وأحيانا بإنشاء مكاتب أو دور للكتب تتولى نشر الكتب التى لا تدر ربحا . وعلى الرغم من هذا العمل الحكومى فإن زيادة انتشار الكتاب تؤدي الى توسيع الفجوة بين قراء الكتب أكثر مما يحدث بين المنتفعين بوسائل الاتصال الجماهيرية . وبيان ذلك أنه كلما نشطت صناعة الكتب فإن الطبقات ذات المستوى الاقتصادى والاجتماعى العالى تقبل على كسب المعلومات بمعدل أسرع من الطبقات الدنيا ، وبذلك تتسع الفجوة فى المعرفة بدلا من أن تضيق .

ومن ذلك يتضح أنه على الرغم من تعدد أهداف (ن د) فإن المؤثرات الكبرى المحددة لتوزيع المعرفة العقلية خارج نطاق الكتب المدرسية هى قرارات هيئة التحرير

العاصمية ، والسوق الدولية الذي تسيطر عليه العواصم الكبرى ، ومما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام أن المخطوطات الحساسة التي تنطوي على نقد سياسي لبعض (د غ م) تجد أحيانا ناشرا عاصميا في الوقت الذي لا يستطيع فيه أى ناشر محلي أو دولي حقيقى أن ينشرها .

التأثير فى المؤلفين

ان نشاط ناشرى الكتب لا يؤثر فى الاستهلاك العقلى فحسب ، بل أيضا فى الانتاج العقلى ، ومحل هذا التأثير هو العلاقة بين المؤلفين والناشرين .

وعلى الرغم من تكتل شركات النشر فى العواصم الكبرى فان أيديولوجية الصناعة متعددة فى جوهرها ، بمعنى أنه حين تصبح الشركات كتلة مختلطة فانها تحتفظ غالبا بدرجة كبيرة من الاستقلال . وقد نقل (ن د) هذا الاتجاه الى (د غ م) حيث يحشى كثيرا من التوسع فى الاحتكار الحكومى للنشر . وهذا الخوف يحفز أحيانا الشركات الدولية على المساعدة على انشاء صناعة نشر محلية تجارية كقوة تنافس احنكار الدولة للنشر . ومن مزايا تعدد جهات النشر أنه يتيح للمؤلفين مجالا أوسع لاختيار الفرص مما يحدث فى البلاد ذات الصناعات المركزية . ولكن مدى الكتب المنشورة لا يتوقف على تعدد جهات النشر بل على معرفة الناس بظروف السوق ، وأيديولوجية التحرير السائدة .

والكاتب - كما رأينا - يعرض مخطوطا على الشركة الدولية ، فتحكم عليه الشركة فى ضوء السوق الدولية ، ما لم يكن كتابا مدرسيا أو أساسيا أى مكتوبا بلغة محلية . ولما كان (ن د) على صلة بكثير من الأسواق فى العالم فانهم غالبا يقلدون المخطوطات وينشرونها كعمل تجارى ، ولا يستطيع ذلك ناشر وطنى محدود . ولهذا فوائد جمة ، وبخاصة فى مجال العلوم القابلة للتحويل دوليا كالتكنولوجيا والعلوم . ومثال ذلك كتاب يبحث فى بعض نواحي الغابات الاستوائية ، فمثل هذا الكتاب يلقي رواجاً فى سوق المنطقة الاستوائية أكثر مما يلقي فى سوق قومية . ومثل هذا النشاط الدولى على أكبر جانب من الأهمية بالنسبة لبلاد الصغيرة . وقد أصبح له أهمية متزايدة فى السوق الأكاديمية حيث أدى التوسع العالمى فى مجال العلم والمعرفة الى تخصص أكبر ، وأسواق صغر ، تستوعب الكتب المتخصصة تخصصا عاليا . وهذا النشاط الذى يعود بالفائدة على المعرفة والتوسع فيها يمكن أن يقوم به الناشرون فى (د غ م) اذا أمكنهم الوصول الى السوق العالمية ، ولكنهم لا يفعلون ذلك ، فهم أغلب الأحيان لا يصلون الى سوق قارتهم التى يعيشون فيها ، على الرغم من أن هناك أعمالا جديدة يمكن أن توسع من نطاق سوقهم .

هذا والمجال الذى يقوم فيه النشر الدولى بتشويه الانتاج العقلى هو مجال العلوم الاجتماعية ، والكتب الأدبية ، والكتب العامة ، وكتب الأطفال ، وهى كتب أكثر من غيرها اتصالا بالثقافة العامة . والذى يحدو كثيرا من الكتاب وبخاصة رجال الجامعات الى التأليف أمران : الأول : توصيل العلم والمعرفة ، والثانى الحصول على مركز أو وضع أفضل ، أو الحصول على المال . وعندما يتلقى المحررون العاصميون مخطاطات هؤلاء المؤلفين يحيلونها الى قارئ خارجى لانداء رأيه فى قيمتها . ولسوء الحظ لم يتم أى بحث فى التعامل بين المحررين وهؤلاء المستشسارين ، ولكن

يحتمل أن القرار بشأن نشرها إنما يتخذ في ضوء الرأي العاصمي ، والذوق الدولي ، ومكانة المؤلف بين صفوف المؤلفين الدوليين . ولذلك كانت السلطة العاصمية أو الخاضعة لتوجيه العواصم الكبرى المتمثلة في (د ن) هي الحارس الرئيسي للمعرفة العقلية في (د غ م) . وفي هذا الإطار يمكن اجازة العمل التأليفى واضفاء صفة الشرعية عليه أو حجب هذه الصفة عنه ، ومعلوم أنه من النادر جدا أن تكون الأفكار غير منشورة محل الاحترام والثقة . وبالنسبة للمؤلف الجامعى فى بعض النظم الأكاديمية يملك الناشر أيضا مفتاح الترقية الشخصية . ولا شك أن الحاجة الى أرضاء هذه السلطات لا بد أن تؤثر فى أعمال مؤلفى (د غ م) ، ذلك أن الكثير منهم يراعون حين يكتبون ما يرون أنه يرضى الناشرين الدوليين . وفى بعض الاقاليم ذات العدد المحدود من القراء لنوع معين من الكتب كالكتب الأكاديمية فى جزر الهند الغربية لا يرى المؤلفون بدا من الاعتماد على القراء الدوليين .

وفى بعض (د غ م) يقدم الكتاب مخطوطاتهم الى الناشرين المحليين تجاريين وغير تجاريين . واذا استثنينا الهند لم نجد من النشر الأكاديمى التجارى سوى الندر القليل . وعلى الرغم من ازدياد عدد المطابع الجامعية المعانة فإن عدد الكتب التى تنشرها لا يزال قليلا . ويرى المؤلفون أن قيام الناشرين الدوليين بطبع كتبهم يضىء عليهم من المكانة أكثر مما لو طبعها الناشر المحليون . ويلجأ بعض ذوى المكانة من الأدباء الافريقيين الى نشر كتبهم عن طريق الناشرين المحليين تحديدا منهم لسيطرة (د ن) ، وهذا جزء من حركة الاحتجاج التى سبقت الاشارة اليها .

ولذلك نرى من جهة أن اتصال (د ن) بالسوق الدولية يضىء نشاطا تجاريا على عدد من الكتب ، ومن جهة أخرى يعتبر التوجيه العاصمي عن طريق (د ن) ، بالاضافة الى الطبقة المثقفة الدولية فى (د غ م) ، قييدا شديدا على اجازة المؤلفات العقلية فى (د غ م) .

ولبعض أشكال الاعانة التى تقدم للكتاب تأثير مثبت للهمم فى مجال الكتابة المحلية ، وأخص بالذكر الاعانات لكتبهم . وهذا من شأنه تخفيض سعر التجزئة وتمكين القراء من شراء الكتاب ، ولولا هذه الاعانة لما أمكنهم شراؤه . وفى الوقت نفسه تتيح الاعانة لكتب (د ن) أن تباع بسعر أدنى من سعر المنافسين ، وفوق ذلك تحول دون نشر بعض الكتب ، وهذا يعد مثبطا لهمم المؤلفين المحليين . وليس معنى ذلك أن مشروعات اعانة الكتب ضارة ، اذا وازنا بين جانبها السلبى وجانبها الايجابى ، ولكن أنها بحاجة الى تقويم أدق مما حدث حتى الآن .

الناشرون القوميون والمحليون

فى الدول غير المتقدمة

للناشرين الدوليين تأثير غير مباشر أيضا فى المعرفة العقلية عن طريق تأثيرهما فى حركة النشر القومى فى (د غ م) . ولبحث هذا الموضوع يجب علينا أولا أن نميز بين أنواع النشر القومى التى تختلف فى أهميتها .

وأنماط النشر المحلى والقومى فى (د غ م) هى وليدة عدد كبير من العوامل المختلفة ، منها : مدى التعليم والتربية ، وسياسة الدولة بشأن النشر التربوى

الحكومي ، ودعم الخدمات المكتبية ، والقوة الشرائية ، وتوافر الدخول والبنية الأساسية والمراد بهذه البنية المخطوطات والمطابع والمكتبات (مجال بيع الكتب) ، وتوافر رأس المال والخبرة الفنية ، وسياسة الدولة نحو النشر الرأسمالي والأجنبي والحكومي ، وقوة ونفوذ الناشرين الدوليين بالقياس الى الناشرين المحليين والقوميين . وبفعل هذه العوامل ينشأ نوعان أساسيان من هيئات نشر الكتب في (د غ م) : هيئات تجارية ، وهيئات غير تجارية . والهيئات غير التجارية هي عادة اما هيئات حكومية تتولى نشر الكتب المدرسية واما هيئات للنشر الأكاديمي تتولى اعانتها الجامعات أو المعاهد . وتمنح هيئات النشر الحكومية بصفة دائمة تقريبا احتكارا لنشر الكتب المقررة بالمدارس الابتدائية . وهذه الهيئات الحكومية تتراوح بين هيئة تعكس أيديولوجية السياسة القومية كمعهد الحرية في كوبا ، وهيئة تنتج كتباً رخيصة وتعمل على مساهمة الكتب المدرسية لآراء الحكومة كمكتب النشر التربوي في سنغافورة وتتألف هيئة الاحتكار من ادارة تطوير البرامج التعليمية ، ودار النشر الحكومية التي تشرف على المحتوى العقلي للكتب المدرسية . وفي حالة هيئات النشر المعانة غير التجارية تقوم هيئة التدريس بالجامعات أو المعاهد باتخاذ قرارات النشر .

والناشرون التجاريون المحليون أصناف ثلاثة : صنف منهم أصحاب أعمال يتولون النشر بأنفسهم كدار نشر أونتشا في نيجيريا . وصنف يتولون النشر كفرع لدار نشر كبرى ، وقد بدأ عدد من المستوردين الهنود بهذه الطريقة . وصنف هو وليد الحركات السياسية أو الثقافية أو هم المثقفون الذين يحرصون على نشر أنواع معينة من الكتب . وقليل من الناشرين في (د غ م) سار على النهج الشائع في الدول الكبرى ، وهو أن يترك المحررون العمل في دور النشر القائمة ليكونوا شركة خاصة للنشر .

وكل هذه الأصناف من الناشرين تواجه في وقت أو آخر ما يمارسه (ن د) من سيطرة على أكثر المناطق ربحاً في السوق المفتوحة أمام الناشرين التجاريين . والمزايا التي يتمتع بها (ن د) تمكنهم من الاحتفاظ بهذا المركز ، وبذلك يدفعون الناشرين المحليين الى المناطق الهامشية لصناعة هامشية . وقد تجلّى السخط على هذه السياسة في كندا وأستراليا خلال العقد الثامن اذ عانى الناشر الأستراليون الكثير من جراء اتفاقية السوق التقليدية البريطانية التي هاجمتها وزارة العدل الأمريكية بإنشاء كارتل أي اتحاد من المنتجين لتحطيم هذه الاتفاقية التي تقضي بمنع الناشرين البريطانيين من بيع حق النشر والطبع للناشرين الأمريكيين ما لم يمنح الناشر البريطاني الحق في نشر كتبه في جميع الأسواق التقليدية التي تشمل الامبراطورية البريطانية القديمة كلها . وقد مكنت هذه الاتفاقية الناشرين البريطانيين من الاحتفاظ بالسيطرة على أسواقهم ، والحد من اقتحام الولايات المتحدة لهذه الأسواق . ويقول الناشر البريطانيون انه اذا تقلصت سوقهم نقص عدد النسخ المطبوعة من الكتاب وارتفع سعره . ولكن هذا لا يحدث اذا أتيح لجميع البلاد الدخول في السوق الدولية ، وبذلك يطبعون عددا أكبر من الكتب ويوزعونها على نطاق أوسع ، وهو أمر لا يزال وقفاً على (ن د) .

وهناك مجالان خارجان عن دائرة نفوذ (ن د) وهما مجال القصص المحلي الشعبي الخفيف ، وكتب النصائح الاجتماعية والشخصية ، ومجال الكتب المساعدة التي تهدف الى حشو أدمغة التلاميذ بالمعلومات استعداداً للامتحان ، وقد ركزت دور

النشر الدولى اهتمامها على الكتب التى لا تتضمن الأدب القصصى الخفيف • وعلى هذا ظل باب هذا الأدب مفتوحا أمام الناشرين المحليين ، وأمام المستوردين الذين يجلبون الكتب والمجلات من الناشرين المحليين ، وأمام المستوردين الذين يجلبون الكتب والمجلات من الناشرين الدوليين • ومعلوم أن أيديولوجية التحرير عند (ن د) ونشرهم الكتب فى المدن والحضر هى السبب فى اهتمامهم بالكتب المدرسية التعليمية والمحترمة ، واعراضهم عن الكتب المساعدة التى تهدف الى اعداد التلاميذ للامتحان فقط • ويجد ناشرو (د غ م) من العسير عليهم منافسة غيرهم فى مجال الكتب المدرسية • وقد استطاع بعضهم أن يستعمل الكتب المساعدة لتكون قاعدة راسخة تمكنهم من التوسع فى النشر العقلى الجاد •

وقد ترتب على هذا الخلل التاريخى أن نجم انقسام غير مخطط فى معظم تلك الدول غير المتقدمة التى ليست لها سوق أكاديمية كبيرة • وهذا من شأنه أن يؤدى الى توقع القراء قيام (ن د) بنشر أكثر الأعمال العقلية فى المجال التجارى كما يؤدى الى الغض من قدر الأعمال القليلة التى ينتجها الناشرون التجاريون المحليون • وفى كثير من (د غ م) يتم علاج هذا الخلل جزئيا عن طريق النشاط الذى تقوم به جهات النشر المعانة بالمطابع الجامعية • وقد ظهر حديثا اتجاه نحو قيام (ن د) باصدار كتب مساعدة وأدب قصصى خفيف • ولكن لم يتضح حتى الآن هل سيؤدى هذا الى تضيق الفجوة أم يهدد الأسواق الأساسية للناشرين المحليين • ومن الفوائد التاريخية التى يتمتع بها (ن د) أن مكاتبهم الرئيسية العاصمة تقع عند مركز النقل وشبكة الاتصالات فى أفريقيا وآسيا ، أما الناشرون المحليون فى (د غ م) فيوجدون فى محيط الدائرة أى بعيدا عن المراكز • ولهذا فإن ارسال الكتب والبيانات الخاصة بها خاضع للقيود التى يفرضها هذا الوضع • وتقضى هذه القيود المفروضة على ناشرى (د غ م) بأن يمر الاتصال العقلى بين الدول غير المتقدمة عن طريق المراكز العاصمة بدلا من أن يتم مباشرة بين كل دولة ودولة • وهذه القيود أقل ظهورا فى شرقى آسيا حيث تتدفق الكتب بين بعض البلاد مثل هونج كونج وسنغافورة وماليزيا • وهى أيضا أقل ظهورا فى أمريكا الجنوبية والوسطى حيث تباع الكتب المنشورة فى الأرجنتين والمكسيك فى كل مكان فى القارة •

وقد ظهر اتجاه بين الناشرين المثقفين فى أفريقيا وأمريكا اللاتينية يقضى بمحاكاة الأساليب والمعايير العاصمة فى تصميم الكتاب وإخراجه ، وذلك بمراعاة جودة الورق والتجليد تارة وتزيين الكتاب بالصور والرسوم تارة أخرى • وقد زالت الآن الفروق بين مظاهر التصميم العملى مثل الوضوح والمتانة ومظاهر التصميم الزخرفى كالورق ذو الجودة العالية والأغلفة ذات الألوان التامة • وقد اضطر بعض الناشرين المحليين الى محاكاة هذه الأساليب مجاراة لميل القراء الى الأساليب العاصمة فى تصميم الكتاب

ويذكر الناشر في هذا الصدد أن وزارات التربية والتعليم رفضت كتبهم بحجة أنها غير ملائمة ، لأنها - على رخصها - ليست جذابة كالكتب التي ينشرها (ن د) . وفي مناسبات أخرى اضطر الناشر المحليون في (د غ م) إلى ذلك بدافع نفسى هو الشعور بالتبعية والرغبة في تقليد أساليب الناشرين الدوليين دون مراعاة لصاحبة هذه الأساليب وملاءمتها . وهذا يؤدي إلى ارتفاع سعر الكتاب والحد من توزيعه .

الآثار الكبرى الثلاثة للنشر الدولي

أن أوضح الظواهر التي تبرز أمامنا مما سبق ذكره هو المدى الدولي الذي يعطيه (ن د) للمعرفة العقلية ، ونشر العلم ، والأفكار ، والعمل الإبداعي الخلاق ، الخ . كما يعطيه للمتعلمين الملمين باللغات الأجنبية ، وأحيانا للقراء الذين يستعملون اللغات المحلية . وقد أدى هذا إلى توزيع الكتاب على نطاق دولي ، كما أدى إلى التذوق والفهم العقلي الدولي . ولم يحدث هذا في اتجاه واحد فقط . ذلك أن (ن د) يأخذون مخطوطات المؤلفين في (د غ م) ويسوقونها دوليا . وبذلك يستفيد كل من القراء والمؤلفين من جراء دولية النشر الدولي .

وقد أشرت أيضا إلى ظاهرة أقل وضوحا من ظواهر النشر الدولي ، وهي لا تنجم عن دولية هذا النشر بقدر ما تنجم عن قاعدته العاصمية . وإيضاح ذلك أن كل (ن د) تقريبا يتخذون قاعدتهم ومقرهم في الدول العاصمية (أى الدول ذات العواصم الكبرى) ، وإذا لم يتسر لهم ذلك فإنهم حينئذ يتخذون قاعدتهم في أكبر البلاد في المنطقة . وهذا من شأنه أن يفضي إلى التوجيه العصى الذي يعمل - بالإضافة إلى عوامل أخرى - على تعزيز التبعية العقلية في (د غ م) . وهذه الآثار كلها هي نتيجة نمو المعرفة ، ولادة التاريخ الاستعماري ، ويزيد من تعزيزها الآن نمو الرأسمالية العالمية ، وشيوع الدولية العقلية واللغوية والأكاديمية .

وهذا الأثر الضار تشجعه العلاقة التكافلية بين نخبة المثقفين في (د غ م) والشركات الدولية ، وهي العلاقة التي تهدف إلى الإبقاء على النشر الدولي لفائدة الطرفين . ومن دواعي الأسف أن بعض أدوات الدولية النافعة تعمل على تعزيز انتشار الكتب في اتجاه واحد فقط ، وبالتالي تعرقل نمو الاستقلال العقلي . وهناك قوى تناهض هذه التبعية حتى في نطاق النظام الدولي للنشر . ولعل أطرف هذه القوى المضادة هي قيام (ن د) أحيانا بتوزيع كتب الناشرين من أهل (د غ م) في البلاد العاصمية نفسها . وتوجد قوى مضادة أخرى خارج نطاق النظام الدولي ، وهي تتمثل في الكتاب الذين تمردوا على سيطرة (ن د) ، كما تتمثل بعض دور النشر مثل

دار كويمانتو في شيلي التي أنشئت لشعورها بالآثار الضارة الناجمة عن التبعية العاصمية .

والمجال الثالث لتأثير (ن د) يظهر عن طريق النشر في (د غ م) . وقد أوضحت كيف أن النشر في (د غ م) إفي مركز حرج بسبب سيطرة (ن د) ، وكيف أن (ن د) يحددون مساحة السوق المفتوحة أمام ناشري (د غ م) ، اللهم الا عندما تتدخل الدولة وتعلن احتكارها لنتبين مدى تأثير (ن د) على النشر في (د غ م) ولنعرف على وجه خاص مدى قوة وامكانات صغار الناشرين المستقلين ، وقد أصدر هؤلاء كتبا ونشرات كان لها أثر عظيم في المجالات التعليمية والعقلية بل في التاريخ القومي .

ومما تقدم يتضح على وجه العموم أن النشر الدولي يعزز التبعية على الرغم من أنه يعود بفائدة على الحياة العقلية .

ترجمة : أمين الشريف

مذكرات وعرض للمطبوعات

متابعة المؤتمرات والندوات وحلقات البحث ،
رحلة ضرورية ، مع فكر الإنسان ، وهو يدرس
قضايا الوصول إلى أحسن الحلول لها .
وبنفس الدرجة من الأهمية ، تكون الرحلة
مع الفكر المكتوب والمنشور في مطبوعات .
وسيكون هذا الباب في مستقبل التربية خاصاً
بمذكرات عن نشاط المجتمع الدولي فيما يعقده
من ندوات ومؤتمرات وما تصدره هيئة اليونسكو
من مطبوعات .

المحرر

اللغة والبيداجوجيا (علم أصول التدريس) والسياسات والمجتمع :

ثنائية اللغة في حالة تقدم .

— آيوبا مجبوز (المحرر) : تعليم اللغة الأم .

— تجربة غربي أفريقيا ، لندن وباريس ، هودر وستفتون ، ومطبعة اليونسكو ؛
١٩٧٦ ، ١٥٣ صفحة .

— فرانسيس ويلارد فون مالتز ، العيش والتعليم بلغتين .

— التعليم بلغتين وبثقافتين في الولايات المتحدة ، نيويورك ، ماجروهيل
١٩٧٥ ، ٢٢١ صفحة .

— جماعة محو الأمية « محو أمية العمال المهاجرين » ، باريس ، فرانسوا ماسبيرو ،
١٩٧٥ : ٣٢٦ صفحة .

— ديانا أ . بارتلي : « المداخل السوفيتية للتعليم الثنائي اللغة » ، فيلادلفيا ،
مركز النهوض بالمنهج ، ١٩٧١ ، ٢٨١ صفحة (اللغة والمعلم : سلسلة في اللغويات
التطبيقية ، رقم ١٠) .

— ميريل سواين : « ثنائية اللغة في التربية الكندية : مشكلات وبحوث » ، حولية
الجمعية الكندية لدراسة التربية ، المجلد ٣ ، ١٩٧٦ ، ١٣٦ صفحة .

ان العقيدة الأساسية للبيداجوجيا هي أن طرق التدريس يجب أن تتكيف مع
المتعلم . ففي مدرسة ابتدائية عادية لن نتوقع أن يتلقى تلاميذ الثامنة من العمر
محاضرات في حساب التفاضل ، ولا نتوقع أن يجتازوا امتحانات في المعادلات الكيميائية
المتصلة بتحليل الهيدروكربونات . وإذا كان أحد الموضوعات يتجاوز كثيرا قدرات
معظم المتعلمين فمن الخطأ البين محاولة تعليمهم إياه . بيد أن النظم التعليمية في كثير
من البلدان مبنية — في جزء منها على الأقل — على انتهاك مثل هذه المبادئ الأساسية :
فتدرس المواد بلغة لا يكاد يفهمها جانب من التلاميذ على الأقل ، وفي بعض المستعمرات
أو المستعمرات السابقة لا يفهمها كل التلاميذ تقريبا . ولأسباب تاريخية وأيديولوجية
وعملية نجد أن معظم الأنظمة التعليمية مبنية على استخدام لغة رسمية واحدة على الأقل
داخل منطقة جغرافية معينة ، وأحيانا تشترك لغتان رسميتان في منطقة واحدة ، وكلما
يسمح للتنوع بأن يتكاثر متجاوزا هذه النقطة . وفي المعتاد تكون العواقب التربوية
مشئومة بالنسبة لأغلبية الأطفال (والكبار) المرغمين على الدراسة بلغة غير لغتهم الأم .

وفي السنوات الأخيرة تيقظت شعوب كثيرة وحاولت تجاوز النمط الأحادي الذي
يدور حول استخدام لغة رسمية واحدة . وما عدد مجلة « مستقبل التربية » الصادر

عام ١٩٧٦ عن التعليم بلغتين والتعليم بلغات متعددة الا مثال واحد يشهد على ذيوع الاهتمام الذى أثارته مشكلة مخاطبة الدارسين بلغتهم هم ، وهى مشكلة قد يطن المرء أنها ربما تكون بمثابة نقطة انطلاق لتصميم المنهج أكثر من كونه الابتكارا حديثا فى الطريقة . ومن بين المطبوعات المتدفقة التى تصف المحاولات الوطنية لتناول موضوع تعليم اللغة الأم وقع الاختيار على أربعة مطبوعات باعتبارها ممثلة لنمط المؤلفات فى هذا الصدد . ويتسم سرد هذه المطبوعات باهتمام واضح بمشكلة كيفية استخدام اللغة الأم للدارسين فى العملية التعليمية ، وهذه المطبوعات يؤلف بينها ضمينا ظاهرة اجتماعية سياسية مشتركة : فلغة التعليم السائدة فى معظم البيئات انما ننتمى الى اطار من السيطرة الاجتماعية والاقتصادية تبرز الاختلافات اللغوية فيه مجموعة أو أكثر باعتبارها تابعة وليست أصيلة . وتمتزج التربية والسياسات فى نسيج واحد مكونة اطارا مركبا .

« تعليم اللغة الأم : تجربة غربى افريقيا » :

مجموعة مقالات أسهم بها المربون فى غرب افريقيا (سيراليون ، وبينين (داهومى ، وغانا ، ونيجيريا) ، وهى تقدم صورة فوتوغرافية للجهود المبذولة لمعالجة مشكلة اللغة فى بلاد كانت حدودها أمرا أملتته مصالح القوى الاستعمارية بغرب أوروبا التى تقطن هذه البلاد . والتنوع اللغوى مذهل للغاية اذا ما قورن بأجزاء أخرى كثيرة فى القرن الماضى ، وليست هذه الحدود من صنع الخصائص الجنسية أو اللغوية للشعوب من العالم . فسيراليون التى يقل عدد سكانها عن أربعة ملايين فيها على الأقل ثمانى عشرة لغة معترفا بها ، وبعضها ذات اختلافات شديدة فى اللهجات ، والفصل الخاص بغانا يلاحظ أنه « لم يتمكن أحد من التيقن من عدد اللغات التى يتكلم بها الناس داخل حدود البلد » (صفحة ٨٤) . وبمساعدة فصل عن الخلفية التاريخية ومقدمة ممتازة عن السياسات المتغيرة للدول المعاصرة يستطيع القارئ أن يدرك الظهور التدريجى للسياسات التى جعلت اللغتين الانجليزية والفرنسية - وهما اللغتان الرئيسيتان للتعليم (وبخاصة فى التعليم الثانوى والعالى) - تخليان الطريق للغات الافريقية على مستوى التعليم الابتدائى . ولم تزل الحركة تجاه استخدام لغة التلاميذ الأم حركة غير ناضجة ، مع أن المؤلفين يتنبأون بأن « ادخال اللغة الأم فى التعليم الابتدائى ربما يكون حقيقة واقعة فى العقد القادم فى معظم البلاد التى تلتزم سياسية صارمة بالتعليم بالفرنسية أو بالانجليزية فقط » (صفحة ٢٣) .

ولا نقدم المقالات أية مفاجآت للطلبة المتمرسين من افريقيا ، ولكنها ستكون ذات جدوى للقراء الذين يهتمون بالحصول على نظرة شاملة للعوامل اللغوية التي تؤثر في التغيير التربوي في الشعوب الافريقية . وعلى القادة السياسيين أن يحاولوا تنمية أسس الشخصية الوطنية أو الذاتية القومية في حين يناضلون ضد مشكلات التخلف الاقتصادي وتنوع السلالات . ان الشقاق المحتمل نتيجة تركيز لغة محلية واحدة على حساب جميع اللغات المحلية الأخرى كان شديدا الوطأة على صنع القرار مؤديا الى الشذوذ والخروج عن المألوف . ويكتب أحد المؤلفين ملاحظا أنه في غانا « ان السنة التي بلغت الوطنية فيها الذروة كانت هي أيضا السنة التي انحط فيها دور اللغات الوطنية في التعليم » (صفحة ٩٣) . والمقالات عموما في مستوى عال ، مع أن الاختلافات في الظروف المحلية وخلفية كاتبى المقالات تسبب تفاوتاً في تناول والمعالجة . فأحد المؤلفين يصف بإسهاب مفرط مشروعا رياضيا في مدرسة واحدة يتضمن استخدام لغة افريقية واحدة ، في حين نجد مقالا عن مشروع كبير في نيجيريا يتحدث بترابط منطقي (في عدم اقل من الصفحات) عن برنامج كبير يتضمن النهوض بكتب المطالعة للسنة الأولى بخمس عشرة لغة مع ما يتصل بها من مرشد المعلم وتوثيق عن طرق الهجاء المستخدمة .

وربما يكون أكثر جوانب النشاط الموصوفة تشجيعا هو التنمية السريعة للدراسة العلمية للغات الافريقية . ويوثق المؤلفون بشيء من التفصيل عمل اللغويين للنهوض بطرق الهجاء للغات عديدة لم يكن لها الى يومنا هذا صورة مكتوبة . وثمة شيء يفتن الألباب ويثير المشاعر حول الانجاز الضخم الذي حققته عشرات الثقافات البازغة معا من عالم التقاليد الشفهية الى النور التحليلي للقراءة والكتابة وهو جاف وغير سائغ . ولقد أدى حلول التقنيات اللغوية الحديثة الى التعجيل من سرعة الحركة التي بدأتها أولا الارسلات التبشيرية المسيحية التي بدأت في أماكن مختلفة ابان القرن الماضي . ان المقال عن مشروع قراء الأنهار يصف عملية تقنين اللغة وهي العملية المستخدمة في آن واحد لأكثر من اثنتى عشرة لغة معا ، أما الوصف التفصيلي لكيفية تغير كتابة الهجاء عن طريق التقاليد والعرف والممارسة لتلائم احتياجات القراء فهو أمر نادر نسبيا خارج الصحف المتخصصة ومن ثم فهو جدير بالقراءة .

واذا كان للمرء أن يجد في الكتاب غلطة كبيرة واحدة فهي أنه بترك القارئ تجتاحه رغبة في معرفة المزيد من المداخل التي سلكتها بقية بلاد غرب افريقيا ، فلدى المرء قطع الموزايكو التي لابد أن تكتمل يوما .

أما كتاب «العيش والتعليم بلغتين - التعليم بلغتين وبثقافتين» في الولايات المتحدة» فينقلنا الى محيط مختلف تماما : فالمربون في الولايات المتحدة يواجهون أعدادا مذهلة من الجماعات اللغوية في حجرة الدراسة ، مهاجرين من كل أرجاء العالم ، هنودا أمريكيين وطنيين ، ومواطنين أمريكيين من الناطقين بالاسبانية والفرنسية ممن أدى توسع البلد عبر القارة وفي الكاريبي (بورتوريكو) الى استيعاب مواطن أجدادهم . وفي موطن فكرة البوتقة (وعاء الانصهار) نجد أن الحافز المشترك من جبهات الضغط العرقية وتشريعات الولايات والتشريعات الفيدرالية وأحكام المحاكم قد دفعت قدما حركة واسعة لتغيير الأهداف التقليدية للاستيعاب الثقافي واللغوي في المدارس .

والقصور الرئيسي في كتاب فون مالتنز هو فشله في معالجة المضامين الاجتماعية والسياسية الناجمة عن الاعترافات بلغات الأقلية في الفصول الدراسية بالولايات المتحدة . وبالرغم من أن المقدمة تقول أن موضوع « الأساليب السياسية للتعليم » قد ترك دون أن يمس المرء الجانب الأكبر منه ، إلا أن النص يتقبل في الواقع وجهة نظر

الأغلبية الانجليزية السائدة لمضمون البرامج الثنائية اللغة ، فهذه لابد من أن تساعد التلاميذ الانجليز على أن يتعلموا لغة أجنبية وكذلك تدريس اللغة الانجليزية لتلاميذ الاقليات اللغوية . ويوجد قليل من التعاطف مع جماعات الاقلية الذين يدعمون اتجاهها « انفصاليا » يتجمع فيه طلبه الاقلية اللغوية معا بدون تلاميذ اللغة الانجليزية من أجل الحفاظ على ثقافتهم الوطنية وتراثهم اللغوي . والاعتراف بحقوق الاقلية اللغوية يرتبط ارتباطا وثيقا بالاعتراف بمساواتهم اجتماعيا وسياسيا ، ويتحقق تقدم في هذا الشأن ولكن لا يبدو أن لدى المؤلفة نظرة متماسكة عن كيفية انتماء الصراعات الناجمة بالضرورة الى القضايا العسامة للتعليم بلغتين ، ولا يوجد في أى مكان ملخص واضح لسياسة الولايات المتحدة في الموضوع ، وتوجد بعض المتناقضات الواضحة ، ففي صفحة ١٧٨ يرد رأى مؤداه أن الأموال الاتحادية ستقدم « لتكامل تلاميذ اللغة الانجليزية ولغة الاقلية » فقط ، مع أن الفقرة التالية تلاحظ أن هذه الفكرة انما جاءت نقلا من بيان السياسة المنقحة ، وهو البيان الذى جاء في مقدمة مادة التعليم بلغتين (من التعديلات التربوية لعام ١٩٧٤) . ان الفصل المعنون « كيف تتناول البلاد الأخرى أقليانها اللغوية » يحتوى على أخطاء ويستخدم مواد من مصادر غير مناسبة . ولنأخذ مثالا واحدا : يقال (صفحة ١٠١) ان « اللغتين الانجليزية والفرنسية كلتيهما لغتان رسميتان فى كندا » ثم تأتي مذكرة تشرح « فيما عدا مقاطعة كوبيك » (صفحة ١١٩) وتتجاهل البيانات الاختلافات بين سياسة اللغة الرسمية للحكومة الفيدرالية وتلك المتعلقة بالمقاطعات العشر . ومع أن كثيرا من المقاطعات الكندية لها لغة رسمية واحدة هي الانجليزية فان النص يترك لدى المرء الانطباع الخاطيء بأن قرار كوبيك الأخير يجعل اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية الوحيدة فى تلك المقاطعة هو الاستثناء الى حد ما . ومناقشة الاتحاد السوفييتي فريدة فى ضعفها ، وكان من المستطاع توثيقها بالاشارة الى أعمال مقننة مثل أعمال لويس أو بارتلي . وكان من الممكن أيضا تحسين الكتاب كثيرا بتحريره تحريراً أفضل لاستبعاد الانحرافات عن الخط الرئيسى للعرض .

وتكون المؤلفة ، وهى معلمة ذات خبرة واسعة فى فصول التعليم بلغتين ، على خير ما يرام فى وصفها الموجز للتجارب الثنائية اللغة التى زارتها أثناء اعداد الكتاب . ولكن رؤيتها العريضة فى البيداجوجيا والجو المحيط السائد يصعب أحيانا اكتشافها فى خضم المعلومات مثل ذلك الفصل الذى يخصص - واحدة فواحدة - الاستجابات للاستقصاءات والاستبانات التى أجراها المسئولون بوزارات التعليم فى الخمسين ولاية كلها ، وذلك معين لا ينضب من المعلومات كان من الأولى أن يحسن استثماره واستغلاله بطريقة منهجية . وبالاختصار تحاول الدراسة أن تعالج معالجة شاملة التعليم الثنائى اللغة المزدوج الثقافة فى كل الولايات بالولايات المتحدة وكذلك فى بورتوريكو ، وتلك مهمة كان من شأنها أن تسبر غور قدرات أكثر الكتاب معرفة وخبرة . ولسوء الحظ حتى مع تلخيص كثير من المعلومات فان الدراسة تفشل فى اعطاء القارئ فهما واصحا للأحداث . والموضوع جدير بمعالجة أفضل .

لقد ظل كثير من المتطوعين يعملون طوال سنوات فى فرنسا لتحسين حظ العمال المهاجرين من العيش وخاصة أولئك القادمين من افريقيا والبلدان المحيطة بحوض البحر المتوسط . ومن الجماعات فى هذا الميدان « جماعة محو الأمية » ، وتمثل واحدة من أكثر الجماعات صراحة فى نقدها للسياسة العامة الجارية فى هذا المجال . وأحدث أعمالهم الجماعية « محو أمية العمال المهاجرين » الذى يضع السياسات والبيداجوجيا على قدم المساواة . ويضم قسمين الأول منهما متخصص لعرض اطار عمل أيديولوجى يبدو

فيه محو الأمية جزءا من الكفاح من أجل التغيير الاجتماعي . وبالنسبة لأعضاء الجماعة ينبغي الشناء على الاتجاهات الثورية (أو المفروض أن تكون نورية) ، فبرامج اليونسكو لمحو الأمية الوظيفي تنال النقد لأنها « ندعم في آن واحد استغلال الطبقات المسحوقة بإدماجها في تطورات رأسمالية ويدعم السيطرة الأيديولوجية للأخيرة بواسطة الطبقات المسيطرة » ، مع أنه تلاحظ عناصر إيجابية معينة في عمل فرير « خطوة عظيمة للأمام » (بالمقارنة بالطرق التقليدية) ، كما يلقي النقد أيضا لاقتصاره على « تحرير الضمائر » وفشله في ربط التدريب على محو الأمية بالنضال الأيديولوجي ، وينتقد فصل بأكمله العمل الجاري في فرنسا . ويقابل هذا تخصيص المديح والثناء لنموذجين اثنين فقط من برنامج محو الأمية هما الحاصلان بجمهورية الصين وغينيا بيساو .

وتتمسك الوثيقة بموقف أيديولوجي مستمر في نقدها ، وربما يكون هذا نقطة قوية ، ولكن كثيرا من القراء سيجدون أن لهجة التعالي والاستقامة الذاتية لدى المؤلفين مثيرة للملل . ويصعب على المرء أن يجد أى أثر للتواضع الأيديولوجي حتى ولو أن « جماعة محو الأمية » تعترف عن طيب خاطر بقصور بيداغوجي في عملها الأول .

ومن جهة أخرى قد يجد القراء - الذين لا يتفقون مع الموقف الأيديولوجي للجماعة - أن الجزء الأول من الكتاب قيم باعتباره وثيقة توضح العمل الجاري . والواقع أن تحليل مختلف الجماعات والمصالح الممثلة في حركة محو الأمية في فرنسا يكون مبلورا بلورة دقيقة وكثيرا ما يكون حادا (إذا كان جدليا) وأحيانا يتكون حاد الذهن مثال ذلك المذكرة القصيرة عن مختلف « المصالح الطبقية » للجماعات الفرعية بين العمال المهاجرين (صفحة ٥٣ - ٥٤) .

أما الجانب الثاني من الكتاب فيختلف في لهجته ويدور حول عرض طرق التدريس التقليدية في أحدث صورة لها . وهو موجه أو بالأحرى يخاطب المدرسين على محو الأمية ويقدم أطارا عاما لأهم النظريات اللغوية التي يمكن أن يبنى عليها المدخل إلى محو الأمية بين الكبار من الناطقين بلغة الأقلية . والمؤلفون على صواب وهم يرفضون المداخل التي عندما تعالج العمال الذين لا يتكلمون الفرنسية تبدأ بتعليمهم أن يكتبوا ويقرأوا لغة لا يفهمونها . وتعطي بيداغوجيتهم أولوية للتعبير الشفهي في المراحل الأولى من التدريب وبعد أن يستطيع الكبار تكلم الفرنسية وفهمها ينتقلون إلى الكتابة والقراءة . بيد أن المؤلفين قد عرفوا من خلال التجربة أن كثيرا من العمال يتوقعون ويطلبون المدخل العكسي وذلك بسبب الأحوال السابقة في موطنهم الأصلي (وبخاصة في إفريقيا) وفي هذه الحالة تقترح « جماعة محو الأمية » بيداغوجية ذات استجابة حيث يقوم المدرب بتكييف المنهج مع هذه الأمانى وبالتدريج يجعل الطلبة يتقبلون الحاجة لتنمية المهارات الشفهية أولا . وينتهي الكتاب بملف يضم أكثر من أربعين موضوعا مقترحا للتعليم (تسمى الدروس « تبادلات ») .

وهكذا يقدم الكتاب مدخلا متكاملا لتعليم العمال المهاجرين ، موقفا سياسيا ودليلا نظريا للبيداغوجية اللغوية ومجموعة من الدروس المقترحة . ويبدو العمل مناسباً للغرض منه : تدريب المعلمين على مهام محو الأمية بين العمال المهاجرين في فرنسا ، مع أن جمهوره قد يكون محدودا بسبب مظهره الخارجي السياسي . ولا توجد مع الأسف بيانات عن فاعلية الطريقة الخاصة المقترحة ، ولكن الواضح أنها مبنية على الخبرة والتجربة . والخلاصة أن الكتاب مكتوب بتماسك وقوة ووضوح .

أما الاختبار الأخير : « ثنائية اللغة فى التربية الكندية : مشكلات وبحوث » ،
حولية الجمعية الكندية لدراسة التربية ، فيقدم لنا رؤية شاملة لمشكلات ثنائية
اللغة على نحو ما يراها الباحثون التربويون . والجانب غير العادى من مجموعة
المقالات هذه هو تركيزها على مشكلات خارج كويك التى لم يكتب عنها الا فى القليل
النادر من المطبوعات : بين الأهالى من هنود أمريكا الشمالية والاسكيمو والأقليات
الكبيرة من الناطقين بالفرنسية خارج كويك ، والجماعات الكبيرة غير الانجليزية وغير
الفرنسية (وخاصة الأوكرانيين) فى مقاطعات المروج . هذا بالإضافة الى أنه توجد
مقالة تتناول تطوير برامج تعليم اللغة الفرنسية خلال تقنيات « الانغمار المبكر » :
الأطفال الناطقون بالانجليزية يقتصر تعليمهم كله على التعليم باللغة الفرنسية فى
رياض الأطفال والصف الأول أو الصف الثانى من المدرسة الابتدائية ، وبعد ذلك
تدخل اللغة الانجليزية بالتدريج الى حجرة الدراسة فى السنوات التالية .

وهذا التوكيد يثير الاهتمام ويكون ذا جدوى لدى أولئك الذين يودون فهم
المشكلات الكندية ككل ، ولكنه يكون مخيبا للأمل بالنسبة للقارئ المتلهف على
النظر داخل مشكلات كويك الحالية وعلاقة اللغة بدعوى الانفصال فى تلك المقاطعة .
وكذلك قد يجد القارئ غير الكندى مشقة فى فهم بعض التعقيدات القانونية
والدستورية التى يسلم بها المؤلفون كخلفية وتأسيس للمقالات (يستثنى من ذلك
مناقشة تعليم الهنود والأنويت) .

وبالرغم من فشل مجموعة المقالات فى ادراج مناقشة لمشكلات كويك - وهى
من أخطر قضايا عدم التوازن - فانها (أى مجموعة المقالات) تسهم اسهاما كبير
الشأن اذ تكشف عن كندا ذات التنوع الكبير لغويا وثقافيا ، وهو تنوع أكبر مما يرد
عادة فى المراجع والمصادر المتاحة . ويناقش كثير من المؤلفين المضامين الرئيسية
والاجتماعية والتربوية للسياسات التى قد تتجاوز التفرع الثنائى النمطى للغتين
الانجليزية الفرنسية ويتيح استخدام لغات أخرى فى حجرات الدراسة . والمشترون
فى الكتابة يجادلون بعنف فى صراحة وهم بدون استثناء يناقشون المضمون
السياسى للتربية الثنائية اللغة . وفى الواقع سيلاحظ الباحثون فى التربية
واللغويون أن بعض المقالات تركز على الأمور السياسية أكثر من مسائل البحوث .
وتشكل مقالة واحدة عرضا أساسيا هاما للحالة تؤيده بيبليوجرافيا كاملة .

ومن بين موضوعات البحث التى نوقشت بجدر ذكر واحد بالذات كخاتمة
لهذا العرض : ففى نقاط يحاول المؤلفون التشبث بتناقض جلى واضح فى نتائج
البحث . وقد أجريت عمليات تقويم هامة فى أماكن عديدة بكندا لتقدير أهمية
تأثيرات تقنيات « الانغمار المبكر » . ويؤكد معظم البحث المتاح أن البرامج ذات
فاعلية شديدة فى تدريس اللغة الفرنسية بالإضافة الى أنها لا تحدث عمليا أية آثار
جانبية ضارة بالنسبة للغة الدارسين الانجليزية . الواقع أن النجاح المتكرر لمثل
هذه البرامج الريبادية قد أفضى الى ذبوع تغير الموقف لدى كثير من الآباء كما عجل
بقويم المربين للاتجاه التقليدى وهو تأخير دراسة لغة ثانية حتى المدرسة الثانوية
أو على الأقل حتى أواخر المدرسة الابتدائية . والبحث الكامن وراء هذا الاتجاه سليم
فى أساسه الا أنه يعارض جانبا أكبر من البحث حول المثالب والعيوب الاجتماعية
التي يؤدى فيها التعليم بلغة ثانية - كما ورد فى بداية هذا العرض - الى آثار شديدة
الضرر بالنسبة للدارسين من الأطفال والراشدين على حد سواء . ويلتفت مختلف
المؤلفين نحو عوامل غير لغوية لتفسير التناقض الظاهر : فتأثير استخدام لغة ثانية

قد يبدو كما لو كان يعتمد على عوامل واتجاهات تتوقف على القرينة أكثر من اعتماده على اللغة نفسها كوسيط . ويبدو أن أطفال جماعة اجتماعية مهيمنة (في حالة اقتصادية أو سياسية أو ثقافية) يفيدون من مثل هذا الانكشاف والانفصاح ، هذا في حين تلاحظ النتائج العكسية تماما بين أولئك الذين ينتمون إلى جماعة اجتماعية أقل شأنًا كالحرمان الثقافي الذي تعاني منه بصفة خاصة الأقليات المحرومة اجتماعيا (مثل أقلية الكنديين الناطقين بالفرنسية خارج كوبيك ، والهنود والمهاجرين النخ) . وهذه البيانات المشتقة من التجربة الكندية تتطلب تحققًا دقيقًا من مصادر أخرى ، وعلى سبيل المثال في بعض الدول الأفريقية الجديدة هل تستطيع أغلبية السكان أن تمثل مجموعة « تابعة » أي أقل شأنًا عندما يواجهون عقبة التعليم في مدارس تكون لغة التعليم فيها - هي لغة القوة الاستعمارية السابقة ؟ وحتى على مستوى البيداغوجيا من الواضح أن مسألة ثنائية اللغة في التعليم لا يمكن تناولها بمعزل عن القضايا العامة للعلاقات الاجتماعية والسياسية .

ستاسي تشرشل

أستاذ مشارك بمعهد أونتاريو للدراسات
في التربية ، ودراسة الدراسات الجامعية
بجامعة تورونتو (كندا) .

سى . ا . باورز ، محو الأمية الثقافية من أجل الحرية :

وجهة نظر وجودية عن التعليم والمنهج وسياسة المدرسة ، (ص . ب رقم ٥٤٤٢ ، أيوفين ، أو ريجون) ايلان بايلشرز ، ١٩٧٤ ١٨٤ صفحة .

هذا كتاب يحفز القارئ دائما ويستفزه غالبا ويستثيره أحيانا على قدر ما يتفق مع المؤلف في كل مقترحاته الجديدة أو بعضها لتحسين المدارس الأمريكية العامة (الحكومية أو إذا كان القارئ لا يتفق مع المؤلف بشأنها إطلاقا . وفي الكتاب كثير مما يثير الحيرة على الأقل لدى التربويين ومن بينهم من يشاركون الأستاذ باورز ميله الاصلاحى .

وورد ذكر لعمل باولو فرايز في البرازيل ولكن « بيداجوجية المسحوقين » استبعد على أساس تفسير ناقص مؤداه أنه مشكوك في إمكان تطبيقه « في تكنوقراطية تمثل التي عندنا » كما أنه لم يرد تعريف « التكنوقراطية » بالرغم من تكرار استعمال هذا اللفظ لوصف المجتمع الأمريكى المعاصر ونقده . كما لم يعرف المؤلف تفسيراته لعبارة « الثقافة » و « محو الأمية » .

وسوف يجد كثير من القراء أنفسهم حائرين أمام الغموض والابهام والصياغة المشوشة في هذا المؤلف . ومن الأمثلة العديدة على ذلك :

« وكثير من المدعمات المستخدمة في مواقف حجرة الدراسة ينتمى إلى ثقافة المستهلك الموجهة التي يعتبرها بعض الناقدين الاجتماعيين مسئولة عن نوع من السلوك المضطرب الذي يزعج السلوك المعدل » .

وبالرغم من نقاط الضعف هذه فإن الأستاذ باورز يشير إلى ممرات مغرية نحو

التغير التربوي . وهو اذ يستخدم ذخيرة حية تحطم المعتقدات القديمة يطلق وابلا من النقد تجاه المستحدثات الجارية التي يخشى منها كان تؤدي الى نقص الجانب البشري من النشاط في التعليم والتعلم والانخفاض به الى مستوى تكنولوجيا ارتعاد الركبتين . وهذه النماذج تتضمن نظرية ب . ف . سكينز وتطبيقه « التكييف الفعال » (الأطفال ليسوا حمائم) و « نظام الفاتورة » وهو يتجنب القضية الحقيقية عن كيف ينبغي تعليم الشباب أن يعيشوا حياة كاملة و « الاختصاص المبني على التدريس » (لا يتمنى مع عملية حقيقية عن الاستفسار حيث لا تكون الاجابات معروفة من قبل) .

ويوضح المؤلف أن الاستحداث الذي يستحوذ على الناس فترة قصيرة (كالموضة) حتى ولو لم يكن تكنوقراطيا لا يستطيع أن يسهم كثيرا في تحسين التربية . فالاصلاحات الصغيرة التي يتم انجازها أحيانا تهدمها جوانب النظام المدرسي غير المستصلحة . واذ يمارس الأستاذ باورز ما يعظم به يقترح - وهذا هو صميم كتابه - ما لا يقل عن اصلاح مخطط مع تشعب يصعب تلخيصه في جميع أرجاء المؤسسة التعليمية .

ويبدأ الأستاذ باورز بوصف المدارس الحكومية الأمريكية باعتبارها « بالاضافة الى الأسرة . . . أكبر محاولة منهجية لتكييف الشباب اجتماعيا مع النظرة الواقعية السائدة التي يشارك فيها مجتمع الراشدين من الطبقة المتوسطة » . وهذه النظرة مكونة من مزاعم ثقافية ، وتفسيرات ، وتفسيرات معتمدة ، كل ذلك مع احترام الوقائع الحالية الاجتماعية والبيئية .

بأي مقياس يمكن الحكم على هذا التعليم بوصفه مهينا لبيئة اجتماعية ؟

اذا كانت المدارس تقدم تفسيرات واقعية فيمكننا عندئذ القول بأن المدارس لا تزيف وعي الطلبة عن طريق تدويم الخزانات المؤدية الى الاختلال الوظيفي . ولكن اذا كان يوجد تعارض شديد بين ما يعلم في المدارس وبين عالم الواقع الذي يعيش فيه الناس فسيكون من الضروري أن نتخلى عن أوهامنا عن المدارس ، وأن نسعى وراء تغييرات أساسية في التعليم .

وربما كان أحسن فصوله الفصل المعنون «الواقع الاجتماعي والاساطير التعليمية» وفيه يحكم الأستاذ باورز على المدارس ويجد أنها متخلفة جدا . وهو اذ يقتبس من ثمانية كتب مدرسية وأدلة للمنهج يخلص الى أنه بصرفة عامة يوجد احساس بعدم الواقعية يتخلل معظم ما يدرس عن المجتمع في الصفوف الأولى . فتفسيرات وشروح العمل والتكنولوجيا والتقدم والمجتمع تعكس الاساطير الشعبية السلفية التي صدقت عليها الأيام الأولى للتصنيع ولكنها اليوم غير ملائمة مطلقا كمصدر للفهم أو التبصر .

والبديل الذي يقترحه هذا الكتاب هو « بيئة محمية حيث يستطيع الطلبة أن يستكشفوا بحرية طبيعة ثقافتهم ومضامينها » .

وبتحديد أكثر : « يمكن رؤية المدرسة باعتبارها تقدم وفقا للنشاط النفسي الاجتماعي حيث قد يتشجع الطالب على بحث ثقافته دون خشية العقاب ، ان لم يصل الى النتائج التي أقرها المجتمع السائد » .

ومثل هذا الاصلاح قد يكون له مضامين متعددة ومتداخلة بالنسبة للسياسة والمنطق الرمزي . ويقترح الأستاذ باورز عينة وحدة منهج « موراتوريوم نفسياني

اجتماعي « عن التكنولوجيا وأخرى عن الزمن . كما أنه يشير الى الحاجة الى حشد وتدريب أنواع جديدة من المعلمين (يشمتعون بروح المرح في المشاركة مع آخرين في المواقف الخلاقه) ، واداريين للمدارس أكثر تفتحاً في العقل .

ويتجنب هذا الكتاب سقطتين شائعتين اليوم في كثير من الفكر الأمريكي حول اصلاح التعليم . فلا هو مغرق في خيالات المستقبل ولا هو كثير الدلام عن البدع . ولكنه من المحتمل أن يترك معظم القراء مع عدد من الشكوك ، وعندى منها أثنان على وجه الخصوص :

أولا : ما مدى واقعية فكرة « المورatorium النفساني الاجتماعي » من وجهة النظر التربوية ؟ قد تكون المدرسة الجديدة « بيئة محمية » ولكنها ليست « كالدير » على نحو ما يؤكد الأستاذ باورز ، الحقيقة أن عينة منهجه تدعو الى قدر كبير من خبرة الطالب المباشرة وملاحظته للواقع الاجتماعي الذي يحيط به ولكن هل من المستطاع غمس الطلبة في غمار الواقع وتحصينهم من هذا الواقع في آن واحد ؟ خلق هجين من برج عاجي وجامعة مفتوحة على مستوى المدرسة ؟ أن يكون الطالب في المجتمع وليس منه ؟

ثانيا : بواسطة أي سحر سياسي يمكن جعل مدرسة « المورatorium النفساني الاجتماعي » حقيقة قائمة ثم تعميمها ؟ وفي خاتمته بعنوان « ما الذي يمكن عمله » يقترح الأستاذ باورز عناصر استراتيجية للعمل . ولكن هذه العناصر غير مقنعة لأنها تبدأ حتى بأن تقترح لماذا لا يفعل أولئك الذين بيدهم السلطة « ما يمكن عمله » وينبغي فعلا أن يفعلوه . وسبق في الكتاب اقتراح أن « ايمان العامة » بمسؤولية المجتمع المحلي يجب أن تحل محله الادارة الذاتية في المدارس بواسطة المدرسين وقدامى التلاميذ . ولكن من ذا الذي يبادر بمثل هذه الحركة الجذرية ؟ واضح أنه ليس المجتمع المحي الذي يصفه المؤلف بأنه تلازمه صفة الخوف من أي تغيير جذري في التعليم ومعارضة هذا التغيير .

« ان مناقشة القضايا الاجتماعية الهامة أو حتى مجرد الوصف الدقيق لمشكلات اجتماعية سينظر اليه بعض الافراد أو الجماعات الاجتماعية في المجتمع كعامل من عوامل التهديد ومن ثم سيحتجون بأن أموال الضرائب يتم انفاقها لتنمية الهدم في المدارس » .

ذلكم هو كعب أخيل الاستراتيجي في اقتراح الأستاذ باورز المغري : أنه الهدم .

آرثر جيليت

قسم الشباب باليونسكو .

• دور : مرض الدبلومات :

التعليم والمؤهل والتنمية .

كتب أنوين التربوية

ان انتشار التعليم المدرسى فى كل أقطار العالم ، مما تبرره وتفصره أغراض سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية ، قد عاد على هذه الاقطار بظاهرة تضخم الدبلومات وما يتصل بذلك من تصعيد فى متطلبات سوق العمل . وبالنسبة للاعمال التى لم تكن تتطلب دبلوما منذ عقود قليلة مضت قرر أرباب العمل الآن - فى ضوء ندائر جملة الدبلومات - أن يرفعوا مستوى المؤهلات المطلوبة . أما بالنسبة لأولئك الذين يبحثون عن عمل فهم على يقين من أنهم اذا كانوا يريدون عملا فعليهم أن ينكبوا على دراساتهم وأن يحصلوا على المزيد من الشهادات . وتآلف هذين التطورين يقضى الى نشوء « مرض الدبلومات » وذيوعه وانتشاره فى الأقطار المتقدمة والنامية على حد سواء . كانت هذه هى النتيجة التى وصل اليها معظم أولئك الذين يحللون الاتجاهات العالمية فى التعليم المدرسى منذ عشر سنوات وفى هذا المجال ما هو الغذاء الفكرى الذى يقدمه لنا عمل أخصائى بارز مثل الأستاذ رونالد دور ، الذى أمضى سنين عديدة يدرس هذه المشكلات ، كما أن خبرته العميقة تغطي أقطارا عديدة متنوعة .

وفى المحل الأول يرفض دور التفسير الميكانيكية أو غير التاريخية لأنه يستهدف الدقة التامة . وبعد ان يستعرض المؤلف بإيجاز مشكلات تضخم الدبلومات فى مضمونها المحدد (منذ نهاية الفترة الاستعمارية) يبين لنا بواسطة أربع دراسات حالة انصبت على بلاد مختلفة هى المملكة المتحدة واليابان وسرى لانكا وكينيا وكيف أن دور التعليم ودلالة الدبلومات قد ارتبطا ارتباطا وثيقا بالظروف التاريخية التى تحدد التطور الاقتصادى والتعليمى لتلك الاقطار . وفى هذا الطريق يسير المؤلف حتى يصل الى اقتراحه الخاص « بمفعول التنمية الحديثة » . لقد تطور النظام التعليمى باليابان تطورا مختلفا جدا عنه فى المملكة المتحدة ، وقد تعزى بعض هذه الاختلافات الى التقاليد الثقافية والبناء الاجتماعى للبلدين ، ولكن أكثر التحجج التى يسوقها المؤلف اتصالا بالموضوع هى الفروق التى ترجع الى أن اليابان قد عكفت على عملية تصنيعها فى وقت لاحق متأخر كثيرا عن المملكة المتحدة . وربما كانت حالة سرى لانكا أكثر تعقدا إذ أن العوامل اللغوية كانت أداة خاصة فى تأخير « استيعاب » المعرفة الغربية ، ومع هذا فقد كان التأخر فى بدء التصنيع ذا أثر أكثر مأساوية على تضخم الدبلومات واستخدام الدبلومات فى عمليات الانتقال الوظيفى . وفى كينيا - ونظامها التعليمى أقرب عهدا وأقل تعقدا منه فى سرى لانكا - نجد أن « مفعول التنمية الحديثة » أكثر وضوحا . ويوضح دور تشخيصه على النحو التالى :

« يبدأ التطور الاخير . . وكما يتسع مدى استخدام الشهادات التعليمية للاختيار الوظيفى تزداد نسبة تضخم المؤهلات ، ويصبح التعليم المدرسى الموجه للامتحانات على حساب التربية الحقيقية » .

والفصل الثانى من الكتاب بعنوان « الحكمة المألوفة » . وهنا يقدم المؤلف تحليلا دقيقا للنظريات والحلول التى اقترحها الاخصائيون فى المشكلات التربوية . وبخاصة فى تلك البلاد التى يشتد فيها العزم والتصميم على ادخال اصلاحات تربوية مثل جمهورية تنزانيا المتحدة وكوبا وسرى لانكا ، ويبين لماذا كانت ضئيلة فرص نجاح هذه الاصلاحات . والمؤلف اذ يفعل ذلك يغير بالطبع مساره ويوسع موضوعه حتى يتضمن ما يبدو لى أنه أهم مسألة حيوية فى هذا الكتاب كله ، وهى دور التربية فى

النظام الاجتماعي وعبث أية دراسة « لمرض الدبلومات » لا يكون من شأنها أن تغطي الأيديولوجية والاختيارات السياسية الاجتماعية للبلاد المعنية . وفى هذا الصدد أوضح المؤلف بجلاء التباين بين الأهداف المعلنة والاجراءات المتخذة فعلا ، ولم يقع فى شرك استخلاص نتائج سطحية تفيض بالثناء على الاختيارات المعلنة للبلاد المدروسة . وأحسن الأمثلة التى توضح ذلك هى الفقرات عن جمهورية تنزانيا المتحدة .

وبصرف النظر عن الفصل الثانى عشر فإن الفصل الثالث يتناول حلولاً جذرية: الغاء تام لوظيفة المدرسة فى الانتقاء الاجتماعى ، اختبارات قدرات بدلا من اختبارات التحصيل الأكاديمى ، « التلمذة الصناعية ، المهنة الوسطى بدلا مما قبل المهنة ، التعليم والتدريب » . والتجارب التى أجريت فى الصين وزد ذكرها كأمثلة متطرفة لهذا النوع من الاستراتيجيات . وقد تعرضت الفصول الختامية فى الكتاب لموضوعات أخرى مثل المضامين العرقية والسياسية للحلول الجذرية ، وما تعنيه بمفهوم النظم القيمة للمجتمع (وخاصة معنى المجهود والعدالة) ، وتوقعات المستقبل من وجهة نظر المساواة والديمقراطية الخ .

وعندما يصل القارئ الى نهاية هذا الكتاب الذى أحسن بناؤه وزود ببيان ضخم بالمراجع ، سيلاحظ القارئ :

أ - أن الكتاب يستأهل ما بذل فيه من جهد كما أنه ضرورى لأدخال بعد تاريخى فى أى تحليل للمشكلات التربوية .

ب - مزايا اتجاه رونالد دور المتعدد المداخل إذ أنه لا يتردد فى أن يدنو من علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم الاقتصاد والعلوم التربوية والعلوم السياسية دعما لتفسيره للتجارب المدروسة وكل ذلك فى آن واحد أو أوقات متفرقة وبطريقة متعارضة .

ج - عبث اقتراح اصلاحات تربوية أو محاولة تقدير قيمة أى حل من ناحية احتمال تنفيذه (حل مشكلة تضخم الدبلومات مثلا) بدون الرجوع الى المضمون الاجتماعى السياسى والأهداف المعلنة والوسائل المتاحة والاجراءات التى اتخذتها البلاد المعنية لبلوغ هذه الاهداف .

ولكل هذه الأسباب مجتمعة لا ريب فى أن هذا الكتاب يعتبر مساهمة كبيرة فى تقدم العلوم التربوية ، كما أنه جدير بالقراءة .

الا أنه يسبب نوعية هذا الكتاب يستحيل الاتفاق اتفاقا تاما مع المؤلف حول بعض النقاط الاساسية فى استنتاجاته . وبالرغم من الاحتياطات التى اتخذها واشاراته الى المضامين الاجتماعية التاريخية فإنه فى الواقع تناول مشكلات عدم المساواة والديموقراطية من زاوية يمكن أن تسمى « وظيفية » و « مصيرية » وليس من زاوية « جدلية » .

بعبارة أخرى يبدو أن دور يرى عدم المساواة بمثابة سمة لا يمكن تحاشيها من سمات أى نظام اجتماعى . وعالم الكونغوشيوسية عالم طوباوى ، وعدم المساواة تحدده الطريقة التى يختلف فيها كل فرد عن الآخر من حيث القدرة والمؤهلات والخبرة . وعدم المساواة وظيفي من حيث أنه يتوافق مع ادارة أى مجتمع منظم طبقا

لمسئوليات وصفات مختلف الجماعات الاجتماعية . وهدف (لمن ؟) هو لابقاء عدم المساواة داخل حدود مسموح بها وذلك بإحد منها . وبدلت علينا ان نؤمن وان نأمل في ان يتمكن النظام الاجتماعي من ان يتحرك طبيعيا نحو عالم يعمل فيه عدم المساواة ونزيد فيه الديمقراطية وان يكون فيه تغير تدريجي في المواضع وفي العميق التي تساعد على خلق عدم المساواة . ويصل هذا الى الاعتراف بأنه سيكون من المستطاع الغاء رضاء المجتمع بالصراع الاساسي بين الجماعات ويفترض الاتجاه « اجمدي » ان العلاقات بين مختلف الجماعات تشكل وجودها وتحدده وهي في التحليل الاخير ذات الاهمية حقيقة . وترفض الطبقات الحاتمة تغيرا في العلاقات بين الجماعات ، وهذا التغير هو هدف المحكومين ولا يستطيع ان يهيئ تعديلا في العلاقات الاجتماعية وأن يغير واقع مجتمع غير متدافىء الا الدعاء من اجل التغير . وواضح أنه نضال جدلي عملي . ومن وجهة النظر هذه نجد أن المقترحات الواردة في الفصل الثالث عشر التي يسميها دور متواضعة منطقية وواقعية اذا جاءت من الجماعات المجنومة واذا افترضت مسبقا عملا في الصميم لتغير العلاقات الاجتماعية . وأصل المقترحات ونسبها لهما من الاهمية مثل ما لمضمونها أن لم يكن يزيد عنه . وثمة خاصية أخرى لوجهة النظر الوظيفية والمحددة هذه ، تلك هي الخلط - في الحالة الراهنة - بين التحليل الاجتماعي السياسي لمشكلات عدم المساواة وتفسيرها المقلل لقدرها من حيث وجهة النظر النفسانية والفردية . وليس من قبيل الصدفة أن يقدم دور في الفقرات الأخيرة من كتابه حجة تنوع المواهب الفردية والاحتياجات الاجتماعية ، ثم يعرب - بالرغم من تفاؤله - عن بعض الشكوك في المستقبل . وما دعنا ترفض اعتبار أن مشكلة عدم المساواة هي أيضا ذات طبيعة جدلية وأنها أساسا ذات قوة بين الجماعات لا بين الافراد فقط فسوف نقف مع الاستسلام الذي يرفضه دور - وهذه نقطة لصالحه - أو نقف مع الحدس بأن التاريخ سينتهي بتحويل الانسان في مجتمع غير عادل (مجتمع الديناصور الآكل للعشب) الى انسان كونغوشيوسي في مجتمع (بلا طبقات !) .

جاك هالاك

المعهد الدولي للتخطيط التربوي

مضابط المؤتمر العام

الدورة الثامنة عشرة ، باريس ، من ١٧ أكتوبر الى ٢٣ نوفمبر ١٩٧٤ ، المجلد الثالث : محاضر الجلسات (الجزء الأول) ، باللغات : العربية / الانجليزية / الفرنسية / الروسية / الاسبانية . الثمن ٤٦ فرنكا .

مضابط المؤتمر العام

الدورة الثامنة عشرة ، باريس ١٩٧٤ ، المجلد الثالث : محاضر الجلسات (الجزء الثاني) باللغات : العربية / الانجليزية / الفرنسية / الروسية / الاسبانية . ثمن المجلد الثالث ، الجزءان الأول والثاني ٩٢ فرنكا .

مضابط المؤتمر العام

الدورة التاسعة عشرة ، نيروبي ، من ٢٦ أكتوبر إلى ٣٠ نوفمبر ١٩٧٦ ، المجلد الأول : قرارات • بالانجليزية • مطبوعة أيضا بالفرنسية والاسبانية • سيطبع بالعربية والروسية • الثمن : ٣٠ فرنكا •

حولية اليونسكو للاحصاءات ، ١٩٧٥ :

جداول مرجعية في : التربية ، العلوم والتكنولوجيا ، الثقافة والاعلام ، ١٩٧٦ ، ٧٦٧ صفحة ، ثنائي اللغة : الانجليزية / الفرنسية • أحدث طبعة من مرجع اليونسكو الذي لا يمكن الاستغناء عنه ، تشمل الاحصائيات التي كانت متاحة في نهاية عام ١٩٧٥ ، في ٢١٠ من الاقطار والاقاليم معروضة في ٦٣ جدولا و ٤ ملاحق •

السكان :

التربية : جداول تلخيصية على جميع مستويات التعليم ، موزعة حسب القارات ، والمناطق الرئيسية ومجموعات الأقطار • البنيات التعليمية ونسب الالتحاق بالتعليم موزعة حسب الاقطار ، والتعليم في ما قبل الابتدائي والمستويات الأولى والثاني والثالث • الانفاق التعليمي •

العلوم والتكنولوجيا : القوة البشرية العلمية والتقنية ، الانفاق على البحوث وعلى التنمية التجريبية ، مؤشرات مختارة من التنمية العلمية والتكنولوجية •

الثقافة والاعلام : المكتبات ، انتاج الكتب ، الجرائد والدوريات الاخرى ، استهلاك الورق ، الافلام والسينما ، الاذاعة والتليفزيون •

السوق : المكتبات ، مؤسسات البحوث •

ثمن النسخة : (مجلدة تجليدا قويا) ١٨٠ فرنكا •

مؤسسات مرافق الشباب :

الشكل الحالي والتطور •

(دراسات ووثائق اعلامية ، ٢٣) ١٩٧٧ ، ٧١ صفحة بالفرنسية وسيصدر بالانجليزية والاسبانية •

تحلل هذه الدراسة دور المؤسسات والمرافق في مختلف المجتمعات وكذلك وظيفتها كعوامل في التكامل الاجتماعي •

وتأخذ هذه الدراسة في الحسبان القدر الكبير من العمل الذي قامت به اليونسكو كما أنها تستفيد من نتائج دراسات عديدة وتحقيقات اجرتها مراكز البحوث ومنظمات الشباب والمؤسسات الدولية •

المحتويات :

١ - المؤسسات والمرافق التعليمية ، التعليم الابتدائي ، التعليم الثانوي ، التعليم العالي ، الانتقاء والاختلاق داخل التلاميذ والطلبة ، مشاركة التلاميذ والطلبة في ادارة المؤسسات التعليمية .

٢ - المؤسسات والمرافق خارج النظام المدرسي ، المنشآت المحبذة لتشغيل الشباب ، الخدمة الطوعية . نشاطات الثقافة والرياضة ووقت الفراغ ، المؤسسات السياسية ، سياسات خدمة الشباب .

التمن ٨ فرنكات .

احصائيات الطلبة بالخارج ١٩٦٩ - ١٩٧٣ :

(وتقارير احصائية ودراسات (٢) ١٩٧٦ ، ٣٤٥ صفحة ، جداول .

ثنائي اللغة : الانجليزية / الفرنسية .

تحلل هذه الدراسة الاتجاهات الدولية في تبادل الطلبة ، وهي تشكل متابعة وتحديثا لاحصائيات الطلبة خارج ، ١٩٦٢ - ١٩٦٨ ، التي نشرت في عام ١٩٧٢ . ويشمل الجزء الأول مقدمة ذات طريقة خاصة وتحليلا للاتجاهات العالمية والاقليمية . ويشمل الجزء الثاني « جداول فطرية » عن ١٧١ قطرا واقليما يطرح الطلبة بالخارج طبقا للأقطار المضيفة لهم ، وطبقا لمجال الدراسة .

وهذا مرجع مفيد لأولئك المهتمين بالروافد التعليمية الدولية من حكومات أو اداريين أو طلبة .

التمن : ٣٢ فرنكا .

الدراسة بالخارج :

المنح الدراسية الدولية والدورات الدراسية الدولية . الطبعة الحادية والعشرون ، ١٩٧٨/٧٧ ، ١٩٧٩/٧٨ .

١٩٧٦ ، ٥٥٨ صفحة ، ثلاثي اللغة : انجليزية / فرنسية / اسبانية . الآن وفي طبعته الحادية والعشرين يورد كتاب الدراسة بالخارج ويصف ما يزيد عن ٢٠٠٠٠٠ عرض بمنح دراسية وزمالات ومنح سفر وأشكال أخرى من المساعدة المادية من أجل الدراسة الخارجية في مستوى ما بعد التعليم الثانوي في جميع المقادير الأكاديمية والمهنية المتاحة في كل قطر من أقطار العالم تقريبا .

ومع هذه يوجد دليل للمستوى الجامعي أو مناهج الكبار سواء المصممة بالتحديد للمشاركين من بلاد عديدة أو المناهج ذات شروط ثلاث بصفة خاصة عددا من المشتركين الأجانب . وقد زيد القسم الخاص بالمناهج الدولية زيادة كبيرة ، ويشمل الآن ٥٦٦ مدخلا مختلفا للدراسة في ٦٢ قطرا تحت رعاية نحو ٥٠٠ منظمة وطنية و ٣٠ منظمة دولية . أن اليونسكو قد وضعت كتاب الدراسة بالخارج لخدمة شباب العالم فان هذا الكتاب ذو قيمة كبيرة أيضا للمعلمين والموجهين .

التمن ٢٨ فرنكا

من معادلة الدبلومات الى تقويم الاختصاصات :

الاجراءات الجارية حاليا - نسالك جديدة . بقلم جان جيتون .
(دراسات عن المعادلات الدولية للدبلومات) ١٩٧٧ ، ١٤٣ . صفحة بالفرنسية
وسيصدر بالانجليزية .

يتألف هذا الكتاب من دراسات مقارنة ، الغرض منها هو وضع الأسس لمقارنة الدراسات والدبلومات في المراحل المختلفة من التدريب والاعداد والبحث عن معايير ييسر الاعتراف والصلاحية دوليا .

المحتويات : خطوط المشكلة وأبعادها . الوضع الراهن ، معلومات ، الأشكال الحالية التعاون والتفاهم ، النصوص القانونية، والادارية ، والادارية ، التنفيذ ، الأجهزة والمؤسسات ، معايير التقويم ووسائله، مقارنة الدراسات وتقويم الاختصاص، المساهمات العامة ، مشكلات المقارنة حسب المجال أو ميدان الدراسة ، طرق ووسائل التلمذة والتعايم . مقارنة أنماط ووسائل التقويم ، نحو وحدة التعليم وانسجابه ، الواقع والمأمول ، نحو مقارنة متكاملة للدراسات ، الاتفاقات الجديدة والمتعددة الأطراف ، اجراء عملي ، خاتمة ، نبذات بيليوجرافية .

التمن ٣٠ فرنكا .

تطبيقات مختارة لنموذج اليونسكو للمحاكاة التربوية :

(تقارير وأوراق في العلوم الاجتماعية ، ٣٤) ١٩٧٧ ، ٧٤ صفحة ، وجداول .
صدر بالانجليزية وسيصدر بالفرنسية .

يصف هذا المطبوع تطبيقات نموذج اليونسكو للمحاكاة التقليدية في أقطار مختارة في ميادين التربية والفوى البشرية ، باعتبار هذا النموذج أداة تساعد عملية صنع القرار والتخطيط الطويل المدى لهذه الميادين .

تتضمن المحتويات على : استراتيجيات تربوية بديلة من أجل رواندا ١٩٨٥ /
١٩٨٥ ، واستراتيجيات تربوية وعمالة في شيلي ، وعروض تربوية للفيلبين ٧٠٪
١٩٨٥ ، وعروض تربوية اقليمية لنيبال ١٩٨٥ / ٧٤ .

هذا ، ومعلوم أن « نموذج اليونسكو للمحاكاة التربوية » (رقم ٢٩ من هذه السلسلة) المنشور سنة ١٩٧٤ يصف تطور النموذج .

التمن : عشرة فرنكات .

التعليم المستمر والطاقة الجامعية

(تنمية التعليم العالي) ١٩٧٧ ، ٢٠٢ صفحة ، جداول ، اليونسكو : الرابطة الدولية للجامعات ، صدر بالفرنسية وسيصدر بالانجليزية .

يسهم هذا المطبوع مساهمة محسوسة في ميدان واسع من ميادين البحث لا يزال ما كتب فيه ضئيلا جدا ، وهذا المساهمة عن طريق تقديم عدد صغير من دراسات الحالة وهي دراسات مميزة لمختلف الأوضاع في الجامعات في العالم كله ومعبرة عن هذه الأوضاع .

الموضوعات : على مشارف اصلاحات جديدة فى السويد بقلم هانز لوبر ،
منجزات واسئلة فى كوبيك بقلم بول لاكوست ، افكار مبنية على تجربة جامعة جنيف
بقلم برنار دوكرز ، حالة جامعة زامبيا بقلم ا . يوسف ، سياسات التدريب طول
الحياة فى فنزويلا بقلم فيكتوريا هيريديادى - هيرتانديز ، مثال قطر اشتراكي -
بولندا بقلم ريزار روكزنسكى ، الوضع فى غانا واقطار افريقية اخرى ، بقلم
جونز كوارتى ، تجربة فرنسية فى التعليم الخاص . بقلم ج . ليمن .

التمن : ٤٢ فرنكا :

بدائل وقرارات فى التخطيط التربوى :

بقلم جون مرتجومرى (أساسيات التخطيط التربوى . ٢٢) .

١٩٧٦ ، ٦٦ صفحة ، اليونسكو : المعهد الدولى للتخطيط التربوى . صدر
بالانجليزية وسيصدر بالفرنسية .

تحليل لمدى الاختيارات المفتوحة أمام المخططين فى تصميم البرامج التعليمية
لخدمة الاهداف الكبرى التنموية والاجتماعية . وبحث ثلاثة مجالات (التكنولوجيا ،
والمؤسسات ، والسياسات الحافزة) ، كما نوقش التحدى الذى يواجه المخططين
التربويين وهو التحدى الذى يترتب على السلوك الاستجابى من جانب الطلبة والجماعات
الاجتماعية الاخرى .

والكتيبات فى هذه المجموعة تستهدف نوعين من القراء : أولئك المتصلين
بالتخطيط التربوى والادارة التربوية وبخاصة فى البلاد النامية ، وآخرين أقل
تخصصا مثل كبار موظفى الحكومة وصانعى السياسة ممن يسعون وراء المزيد من
التفهم العام للتخطيط التربوى وعلاقته بالتنمية الوطنية الشاملة .

التمن : ١٢ فرنكا .

تقنيات الجماعة فى التأهيل :

(دراسات ووثائق تربوية ، رقم ٢٤) ، ١٩٧٧ ، ٥٣ صفحة ، أشكال
وجداول . صدر بالفرنسية وسيصدر بالانجليزية والاسبانية .

هذا الكتاب محاولة لتركيب وتأليف مساهمة البحوث فى ديناميات الجماعة
وتطبيقاتها التقنية طبقا لثلاث فئات : تطبيقات القابلية الوظيفية ، والتنظيم
الوظيفى ، وأخيرا التحليل المؤسسى والتصرف .

ويبحث الكتاب لماذا وكيف يعمل نظام التجميع وتحت أية ظروف تصبح جماعة
ميكانيكية من الافراد جماعة تنبض بالحياة . ويستطرد الكتاب فيحدد تصنيفا عمليا
للجماعة ، وأخيرا يقدم لنا عرضا سريعا لمختلف استراتيجيات اذاعة الاشكال المتعددة
لتقنيات الجماعة ودينامياتها .

التمن : ٨ فرنكات .

اتجاهات جديدة في تدريس الفيزياء ، المجلد الثالث :

نحرير جون لويس ، مدرس أول العلوم ، مالفرن كوليج (المملكة المتحدة)
سكرتير اللجنة الدولية لتدريس الفيزياء ، مبنى على محاضر المؤتمر الدولي لتدريس
الفيزياء الذي انعقد في أدنبرة (المملكة المتحدة) من ٢٩ يولية الى ٦ أغسطس ١٩٧٥
(تدريس العلوم الاساسية) ١٩٧٦ ، ٢٨٢ صفحة ، جداول ، بالانجليزية ، وسيصدر
بالفرنسية والاسبانية .

يقدم هذا المجلد ملتقى للأفكار والمعلومات في مختلف المداخل لتعليم الفيزياء
مستخلصة من أفضل التجربة الدولية . ان العشرين فصلا المبنية على الاوراق المقدمة
الى المؤتمر الدولي لتدريس الفيزياء المنعقدة في ١٩٧٥ تغطي جوانب مثل : طرق
تدريس جديدة ، دور العمل التجريبي ، التكنولوجيا التعليمية ، تطوير المنهج ، تقويم
تحصيل الطالب ، أعداد مدرسي الفيزياء للمدارس الثانوية قبل الخدمة وتدريبهم أثناء
الخدمة ، تفاعل العلم والتكنولوجيا مع المجتمع ، النشاطات العلمية خارج المدرسة .
ويحوى كل فصل ببيوجرافيا لمزيد من القراء . والكتاب موجه الى كل أولئك المعنيين
بتحسين تدريس الفيزياء على جميع المستويات : المدرسين في الجامعات وكليات
المعلمين ، ومدرسي التعليم الثانوي ، والموظفين بوزارات التعليم ، وأعضاء لجان الامتحان
ورابطات المعلمين ، ومفتشي المدارس ، والمشرفين على المنهج ، والطلبة .
الثن : ٣٨ فرنكا .

الاتصال والتنمية الريفية :

بقلم جوان ديازبوردينيف ، ١٩٧٧ ، ١٠٧ صفحات ، أشسكان ، منشور
بالانجليزية فقط .

طوال السنوات العشرين الاخيرة طرح حشد من المشروعات التي تستخدم وسائل
الاعلام من أجل التنمية الريفية ، وكانت هذه المشروعات تغطي ميادين مختلفة مثل
التكنولوجيا الزراعية ، والصحة ، وتنظيم الأسرة ، ومحو الأمية ، وهكذا . ويصف
الدكتور ديازبوردينيف مجموعة معبرة من المشروعات في كولومبيا والبرازيل والهند
والسنغال وبيرو وايران وجمهورية تنزانيا المتحدة وكندا وتوباغو والفلبين . وهو
يبحث المشروعات وما كان مأمولا أن تبلغه وما أنجزته فعلا ، ويحاول أن يقوم أسباب
النجاح والفشل . وهذا كتاب يفيد الاختصاصيين العاملين في برامج الاتصال الريفي ،
كما أنه يزود المخططين بالنصيحة العملية المحددة .
الثن : ١٨ فرنكا .

اقتصاديات نشر الكتب في البلاد النامية :

بقلم داتوس سمينيت الصغير ، تحت رعاية مؤسسة فرانكلين لبرامج الكتب
(تقارير وأوراق عن الاتصال الجماهيري ، ٧٩) ١٩٧٧ ، ٤٤ صفحة ، جداول ، صدر
بالانجليزية ، وسيصدر بالفرنسية والاسبانية .

هذه الدراسة المبينة على حصر للنشر في أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية تحدد مشكلات خاصة بصناعة الكتاب في هذه المناطق ، وتبين القضايا التي تستحق مزيدا من الانتباه . أما الموضوعات التي تغطيها الدراسة فتشمل : الصناعة ، التحرير والنفقات العامة ، الثمن ونظم الخصم ، مسألة اللغات الوطنية ، احتمالات النشر المشترك ، تعاون الحكومة .

السوق : يهم موظفي الحكومة والمخططين وكذلك جميع المتصلين بصناعة الكتاب من الناشرين أو الطابعين أو الناشرين .

الثمن : ٦ فرنكات .



مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

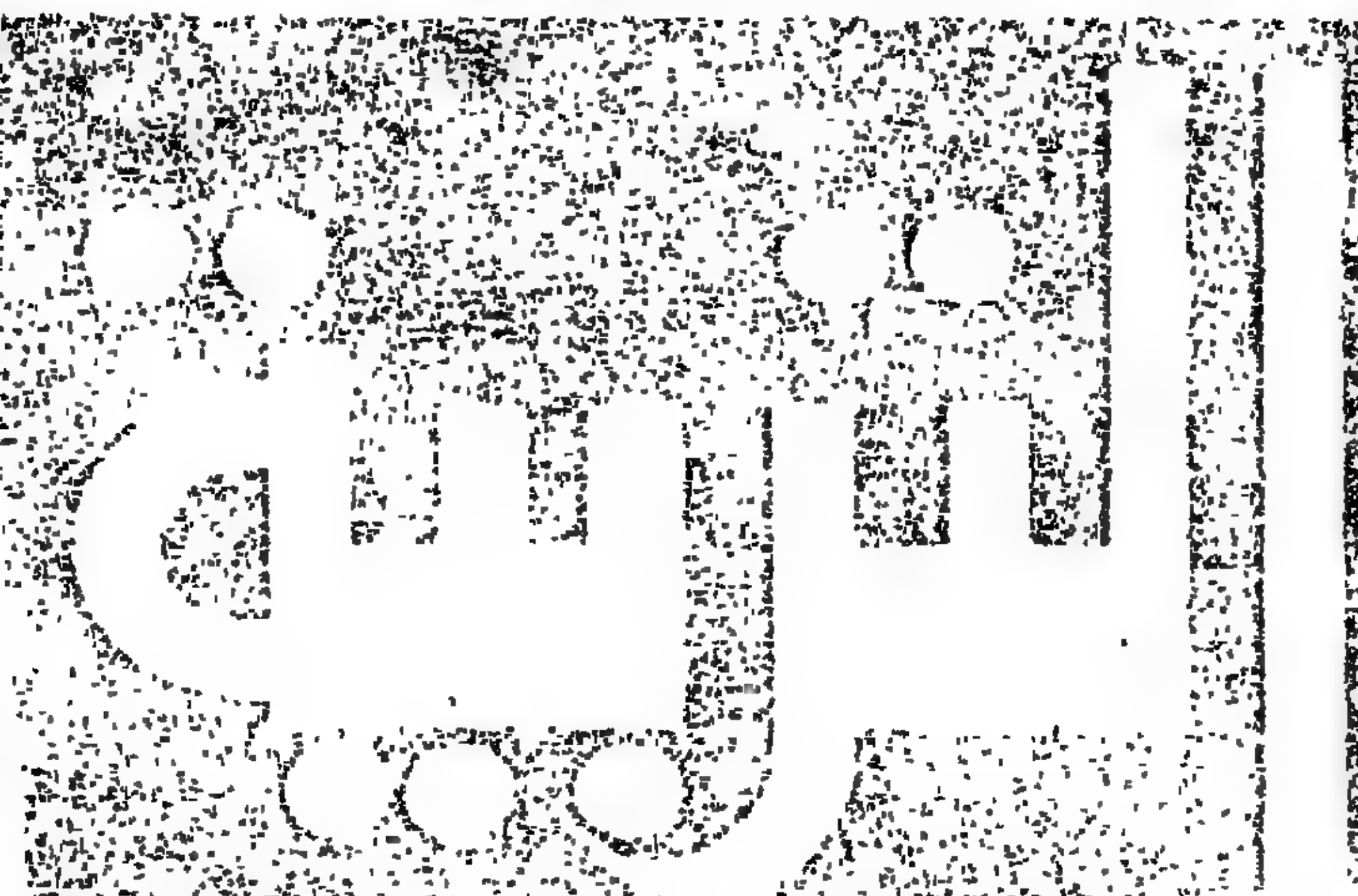
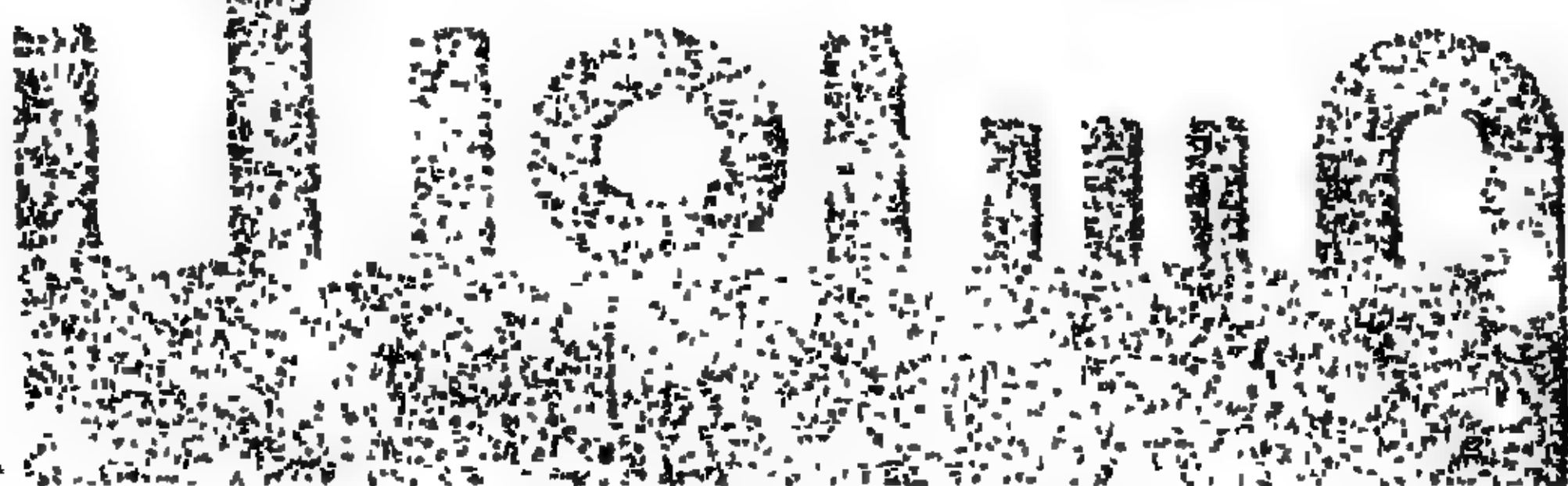
رقم الايداع بدار الكتب ١٩٧٨/١٢٣

مركز مطبوعات اليونسكو ومجلة رسالة اليونسكو

يقدم مجموعة من المجلات الدولية بأقلام كتاب
متخصصين وأساتذة دارسين .
ويقوم باختيارها ونقلها إلى العربية نخبة متخصصة
من الأساتذة العرب ، لتصبح إضافة إلى المكتبة العربية
تأهم في إثراء الفكر العربي ، وتمكينه من مله حق
البحث في قضايا العصر .

مجلة رسالة اليونسكو
المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية
مستقبل الشريعة
مجلة اليونسكو للمكتبات
مجلة (ديوجين)
العالم والمجتمعات

اليونسكو



٢

* التعليم الثقافي في الدول الناجية .

الكاتب : س . ا . ياوري . . .

... آراء ووجهات نظر

٢٠

* المدرسة : القرية والغربة

الكاتب : لويز تافارودي يريتو :

... موضوعات الملف الخاص : التعليم للعمل : المدرسة والانتاج

٣٧

* الجمع بين التربية والانتاج : تحديد المشكلة

الكاتب : باتريك فان رنبرج :

٤٥

* المدرسة والعمل المبدوي

الكاتب : رينية ديمون . . .

٥٧

* تقديم يراهمج خبرة العمل في مدارس العالم الثالث

الكاتبة : هارجريت ا . سنكير :

٨٩

* كيفية ربط المدرسة بالعمل : التجربة التفرائية

الكاتب : ج . ر . ف . هاري . .

١٠٨

* مدخل الى العمل بالمدارس الصوفية والتعليم من أجل العمل فيها

الكاتب : نيقولاى سميك . .

١١٠

* مدارس الانتاج في بنمسا

الكاتب : راهون ايسوس . .

١٣٠

* في الفلين : مدارس « باريو » ثانوية وكليات جماهيرية

الكاتب : بورت . أورتا . .

١٥٥

* التعليم والعمل المنتج في الصين

الكاتب : جان جيتون . . .

... اتجاهات وقضايا

١٦٣

* تحرك التعليم وتنقل الأشخاص

الكاتب : يانج تشن . .

١٧٥

* أهداف نظم الاعلام التربوي وأعمالها وشكائنها

الكاتب : جوناثان د . تايف . . .

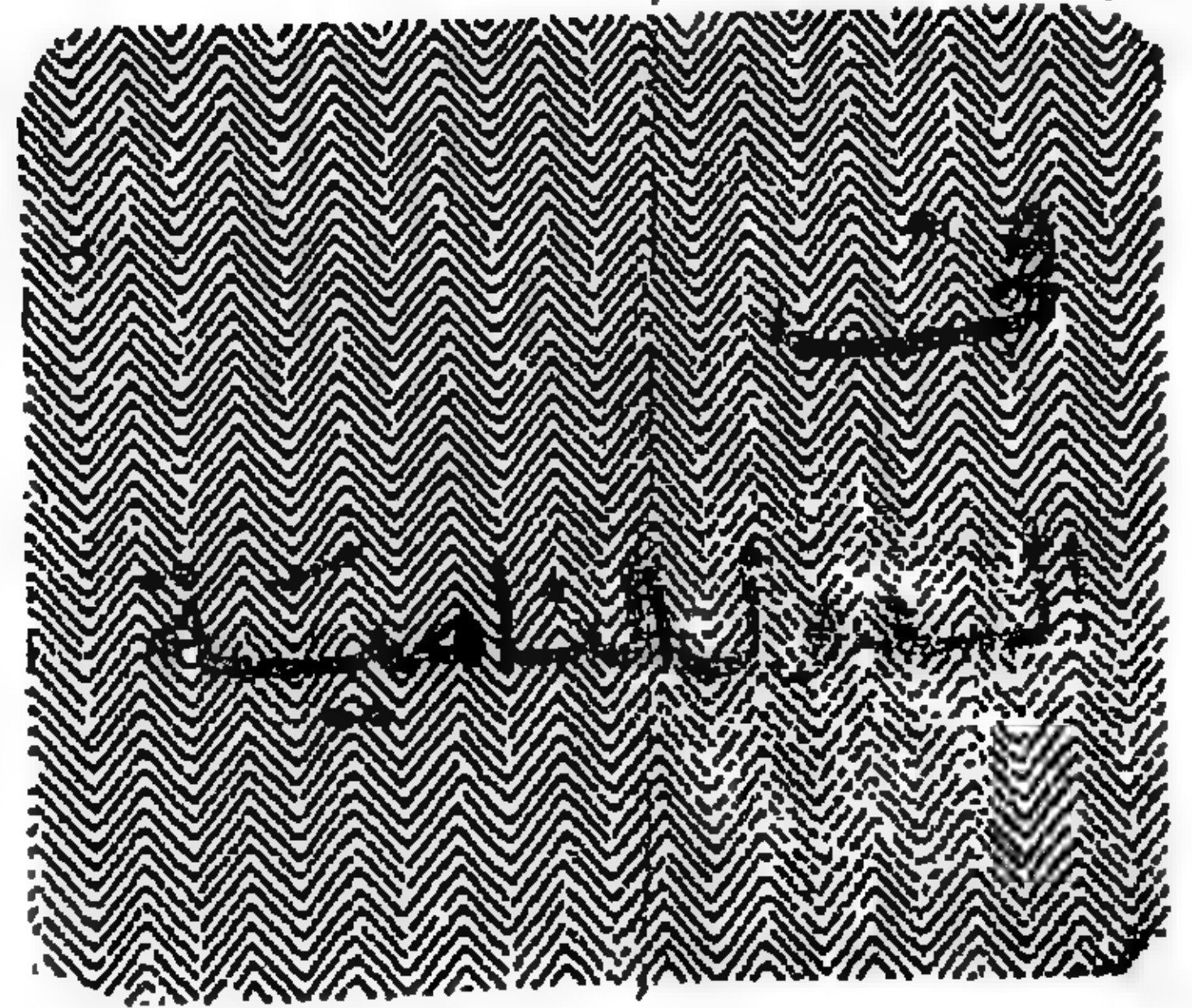
١٩٦

... منطلقات جديدة في التعليم الاسباني : بعض المطبوعات الحديثة

٢٠٩

... منطلقات جديدة في التعليم الاسباني : بعض المطبوعات الحديثة

التعلم الثقافي



بقلم : س . إ . باوريز

تعتبر التغيرات الفجائية في التعهيد والبيئة موضوع مدى كفاية الثقافة العربية والمظاهر التي تتركز عليها . وما يهمنا بصفة خاصة هو المظاهر الثقافية التي تشتمل ضمنيا من أساليب

عقيدة الدول النامية التي تستند في تكنولوجياتها وأساليب حياتها الاستهلاكية الموجهة موارد طاقة العالم بدرجة مزعجة . ولقد كان من المعتقد في ردهج من الزمن أن لب قيم هذا الأسلوب العقائدي (استخلاص الفكر العقول والكفاءة والافردانية والنفعية) معين لا ينصب للتقدم الاجتماعي الفردي غير أنه في مجتمع مثل مجتمع الولايات المتحدة وكندا ، حيث تطورت هذه القيم الى درجة خلق ثقافات موجهة تكنولوجيا ، قد تآكل الشعور بالتقدم بدرجة سيئة . ان الافاضة والتوسع في استخدام التكنولوجيا في مختلف أجواء الحياة الاجتماعية قد أسفر عن نتائج مضطربة : فقد نمت فساد دفع الاستهلاك عن طريق اختراع مطالب الإنسان وتشكيلها بما يتفق مع

الاحتياجات الانتاج ومناخه ، وعن طريق الاستخدام المتزايد الدائم لنظام الإدارة بالطريقة العلمية زاد الانحياز نحو توجيه العمل بفصل النواحي البدنية عن النواحي العقلية فيه . واخذ الانبعاث نحو اعتبار الناحية الاخيرة من مهنة الفئة الادارية . كذلك أدى الى طووع من الشخصيات التي تهتم بدقائى الامور . والتي أصبحت غير قادرة على أن تعكس بصورة متزايدة التطورات الكثيرة الضارة للتكنولوجيا والمعالجات الفنية اللازمة لتوفير كل ما هو ضرورى لمعيشة الناس ورفاهيتهم . كما أنه ساعدت على نمو البيروقراطية على اعتبار أنها أداة للتعامل مع النتائج الاجتماعية غير السليمة للتكنولوجيا .

ولما كان لب تلك العقائد الثقافية يرتبط أحيانا بالتجديد فإن الدول الناهضة الاكثر تقدما من الناحية الصناعية تجد أنها فى مأساة مزدوجة الرباط ، فاسلوب العقيدة الذى ساهم فى الارتفاع المادى لمستوى الحياة يهدد أيضا بكارثة تتصل بالعلاقة بين كل انسان وبيئته .

ورغبة فى توضيح الجذور الثقافية اللازمة وللتغيرات المفاجئة فإن هذه المقالة سوف تحاول أن تصف :

أولا : كيف يعمل التعليم المعاصر كموصل للعقائد الثقافية والقيم التى تشكل نظرة العالم التكنولوجية (١) .

وثانيا : كيف يحول التقدم الاجتماعى للمدرسة الواقع الاجتماعى بطريقة تجعل المظاهر الموجبة فى أسلوب العقيدة الثقافى غامضا .

وثالثا : كيف يمكن للتقدم الاجتماعى أن يتغير فى المجتمعات الناهضة من أجل أن يوصل الثقافة الى مستوي الوعى الاكثر وضوحا .

(١) بيتر برجر فى كتابه : العقل غير المستقر : التمدن والوعى : نيويورك ، كيف منتاج ، ١٩٧٤ .

ان هذا الاجراء الخاص بعدم الغوض أو كشف النواحي الخفية
لأسلوب العقيدة الثقافية خطوة أولى هامة في سبيل إعادة بناء تلك النواحي
الخاصة بالثقافة التي تكمن في جذور الأزمة الراهنة *

المدرسة كوسيلة لنقل نظرة العالم التكنولوجية :

تعتبر الولايات المتحدة نموذجا لقيام المدارس بمهمة نقل القيم والعقائد
المميزة للعلم التكنولوجي ، وذلك لانها من أعظم المجتمعات التي تطورت
تكنولوجيا : ومن الضروري أن تتطور القيم والعقائد التي تنعش وتهيز
للاحساس والوعي بالتكنولوجيا * وهن القيم الحرة الشاملة التي أقيمت ونشأت
عليها الولايات المتحدة : حقوق الفرد في التقدم من خلال العمل الجاد والجهود
العاقلة * وقد تحولت هذه الرؤية تحت ضغط الثورة التكنولوجية الى صورة
جديدة تدعم غالبا الكفاءة عند حساب المنصرف على الانجاز البشري ، كمسألة
أنها تستبدل العمل التقليدي النمطي بالتغيير الدائم ، وتعدل بين كل من
الحنكة الشخصية والاحداث أو الاعمال الثقافية الناجمة عن الانتاج السريع
للآلة أو الوسيلة ، وهناك تحليل آخر لكيفية تنظيم الاحساس والوعي
بالتكنولوجيا المتقدمة المتعلقة بالحقائق التي تثير الاستعداد والميل الى التفكير
في شئون الآلة (عند رؤية ارتباط تقدم العمل وتقدم الآلة) ، والانتاجية
(عندما نرى في تقدم العمل وسيلة للانتاج لكثير من أنه عمل فريد ، القدرة
على القياس) عندما نرى أن مجالات الخبرة الانسانية خاضعة للتقسيم من
للناحية الكيفية أيضا) ، وفي المتضمنات والعناصر الأساسية (عندما نرى أن كل
شيء يمكن تحليله الى متضمنات تكوينية يعتمد بعضها على بعض ، واستتباط ذلك
للمشكلات) عندما نرى كل مجالات الوجود الفردي الخاص بالمجتمع تخضع لسلوك
متملحم وفي حاجة الى حلول تكنولوجية ، وانكار شخصية العامل (متعلما تقسيم
الأنفس الى مكوناتها الجزئية وقبول العملية الهندسية البشرية التي تنظم
الأنفس في شكل مهام تكنولوجية (١) * .

ان الاستخدام المستمر للألة كنهوذج : كما هو ممثل في تحليل النظم . من أجل .
تنظيم الخبرة في المصنع والمكتب وحجرة الدراسة والمنزل ، يدل على الذهو والشامل .
المتكامل لهذه الحالة من التسهيلات والاحساس .

ومع ذلك فان ما يهمنا هنا هو أن نوضح ونفسر توصيل هذا الشعور .
والاحساس التكنووجى الى حجرة الفصل الأمريكى . فهناك ثلاث وسائل ،
تعتبر من أعظم الوسائل القادرة على توصيل هذا الشعور وهى : التعليم .
المتين الصالح ، وتغيير انسلوك ، والكاتب المدرسية العلوم والمجتمع .

أما الوسيلة الأولى وهى التعاليم الصالح المتين فقد انتشر انتشارا واسعا
في معاهد اعداد المعلمين ، وهى تهتم بالتطبيق المباشر لأسلوب نظم التقدم
للتعليمى ، فيتعلم مدرسو المستقبل التفكير في التعلم وفق أهداف فعالة ذات
كفاءة ، والتعليم المتواصل مع استخدام وسائل تعليمية وانوحدات القياسية
ولصدار قرارات مبنية على بيانات ووفق برامج متعددة يتاح فيها الاختيار وهم
في الواقع يعلمون ان حجرة الدراسة هى نظام ادارى وأن هدفهم هو زيادة
كفاءة النظام عن طريق التقويم الدائم (وفق أساليب سلوكية) لعائد
النظام (ما يتعلمه الطالب بالنسبة للمدخل - ما تقدمه المناهج والمدرس) ،
وحيث يستخدم التعليم المتين الصالح في حجرة الدراسة فان الطلبة يتعلمون .
تمحيص خبراتهم التعليمية الخاصة وكأنها شىء يمكن اختصاره الى مميزات .
معقولة ومقيسة موضوعيا لتحديد ما اذا كانت قد شكلت كفاءة عن طريق ما يقدم
في حجرة الفصل أن أهل المدرس أن يرى الطالب ثمرة نتاج او حصيلة
عمله ، كما أن مسؤوليته أو مسؤوليتها في قياس السلوك الممكن ملاحظته فحسب .
من شأنه أن يستبعد الاحتمال القائل بأن الطالب سوف يتعلم كيف يفكر
بطريقة خاطئة في المظاهر التي تكمن وراء الثقافة التكنولوجية التي تغلبت في
الخبرة وكأنها أمر مسلم به .

ان الوسائل الثقافية التي تنقل عن طريق التوسع في استخدام أسلوب تغيير .

السلوك في حجرات الدراسة تساعد على ترسيخ المظاهر الشائعة الخاصة بأدبي
التكنولوجيا في عقول الطلاب • ويعمل المدرسون الذين يستخدمون الأساليب
تغيير السلوك بمقتضى النظرية القائلة بأن السلوك يتم تحديده من طريق
تقويته وتعزيزه باستمرار ، هذا ويعزز التمييز الايجابى لكافية تكرار السلوك
في حين يؤدي التعزيز السلبى الى انطواء المرء لسلوكه • وبينما مارس تغيير
السلوك هذه النظرية بصورة تستحق الاعتبار فان الاعتقاد الرئيسى الازال
في السلوك • والشخص الذى يفهم هذه العلاقة يستطيع أن ينمى الأساليب
الفنية القوية من أجل التحكم في سلوك الطلاب عن طريق استخدام المتابعة
السليمة لمن يتولون هذا التعزيز •

وعندما تستخدم الأساليب الفنية (التكنيكية) في حجرات الدراسة فان
الطلاب يتعلمون أكثر كثيرا عن المهارات والحقائق التى يظن المدرسون أنهم
أطلعوهم عليها ، كما أنهم يتعلمون أيضا أن السلطة التى شرعت اجتماعيا (المدرس)
ترى فقط ذلك السلوك الذى يتوافق مع التوقعات المعهدية ، وأن ذلك السلوك
سوف يعزز • وإلى جانب ما يعرض على أنه نموذج من عمل هندسى لتغيير
سلوكهم الشخصى (ولن يعرض المدرس الذى يتولى تغيير السلوك نماذج أخرى)
فان الطالب يتم تعويده وأقلهته أيضا القيم المجتمع المستهلك • والواقع أن
استخدام تغيير السلوك عن شأنه أن يعلم زنسالتين ثقافيتين هامتين : أن
النجاح هو مسألة توافق مع البيئة التى يتم التحكم فيها تكنولوجيا ، وأنه عندما
يتقبل المرء التحكم الخاضق فإنه (راجلا أو امرأة) سوف يتمتع بمنافع المجتمع
المستهلك •

ومع ذلك فان الكتاب المدرسى وبطاقة خاصة كتب الدراسات الاجتماعية
المستخدمة في الفرق الاولى (الابتدائية) - ستبقى أعظم ناقلة تقليدى فعمال
الاحساس التكنولوجيا ، ففي الفرق المبكرة يتعلم الطالب أن ينظر الى مطالب
الإنسان على أنها استهلاك اقتصادى وتنافس على الربح بين رجال
الاعمال والسياسات والرياضة ، وأن العمل غير مفرح ، الا انه نشاط لازم

الأداء من أجل كسب المال، ولا تعرض التكنولوجيا بصورة مبسطة في الكتب المدرسية، إنما تقدم كعمل من الأعمال الباهرة الكبرى للامة . فقد ذكر أحد الكتب المدرسية أن « الثروة التكنولوجية من أعظم الأمور العجيبة في مغامرات الانسان » (١) . هذا وقد أعطى هذا الكتاب المدرسي لمداون الفاعلية وضعا وجوديا : وبذلك أخرجها من حيز الحيرة البتيرية . فقال : « هذا يجعل إحدى وسائل الانتاج تحل محل الأخرى ؛ ان الجواب على هذا السؤال هو تقريبا « ان الوسيلة الناجحة أكثر كفاءة عن غيرها » . ان هذا الكتاب يجرّد العامل من الصفات أو الشخصية الإنسانية عن طريق تحويله اياه بأنه جزء من « المدخل » الذي ينبغي تقويمه بلغة تكلفة الانتاج : فعندما ينضم للاقتصاديون عن الفاعلية يعنون العلاقة بين المدخل والعائد . والمدخل هو كمية العمل ورأس المال والمواد الخام والمهارة الادارية التي تشترك في الانتاج . اما للعائد فهو كمية البضائع المنتجة (٢) .

وبينما تطورت حديثا عدة خطط دراسات اجتماعية ممتازة فان الاتجاه الشائع هو استخدام الكتب المدرسية التي تغرس في النفس قبول لا ريب فيه المجتمع التكنولوجي . ان السياسة الاتحادية في الولايات المتحدة تتضمن بتضمين تعليم المهنة في كل مجالات المناهج ابتداء من المرحلة الاولى الى الثانية عشرة تحقيقا لهذا الاتجاه . ومن الضروري أن تعرض مواد مناهج تعليم المهنة الوظيفية الجارية . وتكون التكنولوجيا كحجر زاوية لا يسريها أي مشكلة في الحياة الادريكية . وقد وضعت المواد بحيث تستوعب المواقف السليمة للعمل ؛ بالاحالة الى القيم الخاصة بالثقة والامانة ؛ والانضباط والكمال والاخلاص . وفيهم الأدوار المختلفة للعمل الصالح لهم عندما يتركون المدرسة ؛ كما أنهم يهتمون بالطلاب أيضا أن نجاح المرء كسفسس يقاس بدرجة كفاءة بنجاحه في العمل .

1 Educational Research Council America, Technology promise and

2 Bulletin P 69 Bureau, nase Ayre & Baccou 1972

كما هو مذكور في أحد الكتب المدرسية المستخدمة في المدارس الثانوية بكاليفورنيا ويتم تعقيد النزعات التقليدية للفصل عن طريق الكتب المدرسية التي تؤكد بحصة خاطئة غير واقعية المثل الشعبي القائل بأن العامل ذا الياقة الزرقاء هو الشخص الذي يعمل بيده أو بجسمه ، في القائل بأن العامل ذا الياقة الزرقاء هو الشخص الذي يؤدي أعمالا عقلية ، وبينما تعلم مواد الخطط والمنهاج الدراسية الطلاب أن يدركوا أن العمل اجراء تحدده حتميات الارباح وما تمليه التكنولوجيا فانها تنسكت عن أسباب التغيير في العمل وعن المظاهر الثقافية التي تكمن وراء علاقة العمل والتكنولوجيا والطرق البديلة لتنظيم العمل والتحكم فيه مما يتم تجريبه في دول أخرى وعن العلاقة بين مستهلكنا التكنولوجي التي نجهت عن الثقافة والتغيرات الفجائية في البيئة .

المناهج (الخطط) كوسيلة من وسائل العمل للمشاركة في أعمال المجتمع

من الواضح أن المدارس العامة في الولايات المتحدة ، باعتبارها وسيلة من الوسائل الأولى لنقل الاحساس والوعي التكنولوجي ، لاتسهم في حل الازمة الخاصة بالتغيرات الفجائية البيئية ، حقا ان التغيير في التعليم لازم أيضا في الدول الناهضة الاخرى ، غير أن تلك الثقافات التي تركز على مورد ناضب يستنفد ينبغي أن يعاد تشكيلها . على أنه يجب أن يكون أساس للتغيرات تفهم لكيفية تشكيل الاحساس والوعي بصورة الاشتراك في أعمال المجتمع التي تقوم المدارس بتنفيذها .

ان النقل والتوصيل الذي يتضمن في المشاركة في المقاصد والمظاهر واعطاء صور واضحة عن كيفية التفكير عن الحقيقة هو الاشتراك في شؤون المجتمع . ان هذا العمل يتم باستمرار في حجرات الدراسة على المستوى الضمني والصريح . ومن المفروض أن توجه المناهج والخطط الدراسية عقول الطلاب الى « ماذا » ، وهذا يتم في المستوى الاساسي عن طريق تزويد الطالب بلغة وأسلوب غربي معترف

بـ، ليضيف مختلف نواحي الخبرة • وإلى جانب اللغة التي تجسد الخصائص الأساسية وترسخ المفهوم بما يتفق مع مفاهيم غيرهم ممن يشاركون حقيقة الشعور العام فإن المنهج والمدرس أيضا ينتقلان القواعد التفسيرية السائدة اجتماعيا والفروق الدقيقة التي لا تكاد تدرك في المعنى اللازم للربط بين ما قد أقيم نتيجة السؤال عن « ما هو » (مثل طبيعة الوقت ، العمل ، السلطة ، التكنولوجيا ، الخ) وبين باقى الأسلوب العقائدى للأفراد ، فهنا وحدة المناهج الخاصة « باحتياجات الإنسان » المستخدمة في الولايات المتحدة تعبر عن الاحتياجات بأنها احتياجات المستهلك ، وما ينبغي أن يحتاج إليه المرء بصفة قانونية يتعلق إلى أبعد مدى بالسؤال عن مقدار ما يقتنيه من مال • ويتعلم الطالب والطالبة أن يدرك ويفسر حقيقة المجتمع بطريقة تتلاءم مع المجتمع السائد الذى تعكسه المدرسة وهيئات التدريس بها وذلك وفقا لمناقشة تكوين إطار العمل (المفردات اللغوية والنظريات والقواعد المفسرة) لدى الطلاب وتبعا للمساعدة التى يحصل عليها من خلال العمل مع المدرس وهواد المنهج •

وليس كل عمل يتعلق بالمشاركة في العمل الاجتماعي مما يتم في حجرة الدراسة جديداً، فالطالب يلتحق بالمدرسة ومعه معارف وظيفية لكثير من النواحي الثقافية التى تعلمها من خلال العمل المتبادل مع الآخرين ، ولكن الطالب الملتحق بالمدرسة يكون في كثير من الأحيان غير قادر على أن يحقق ويفكر في أشياء متميزة وعلاقات وأعمال تكمل غيض الخبرة الثقافية التى سلم بها قبل إقامة الدليل عليها •

والواقع أن ما تفعله المدرسة هو أنها تقدم الادوات الرمزية للتفكير في الثقافة التى خيرها الطالب أو الطالبة على مستوى تبادل العمل الاجتماعي الوظيفي • وعندما تعد المدرسة الطلاب بحيث يكونون مزودين بلغة وأساليب وتفسيرات تمثلية إلى مدى بعيد الثقافة على المستوى المفروض (أى قارئى التكنولوجيا) بالتقدم ، والعمل بالمال والاستهلاك ، والمنافسة بالكسب وغير ذلك) فانها

تعمل على أن نحسح أيضا الخطر الذي يخونها الطالب في ذهنه عن العالم ، وكثما زادت صحة نظر الطالب تجاه العالم من خلال الكلمة الرمزية التي يتقدمها المدرس . أصبح من العسير حل مشكلة المظاهر والقيم التي تقام عليها .

وتتعلق كثير من الاعمال المشاركة في المجتمع التي تتم في المدرسة بأشياء لم يمارسها الطالب وفي كثير من الحالات لا تستطيع الاستعدادات والخبرة الشخصية ممارستها مثل التعلم عن تاريخ مجتمع الشخص ، والثقافات الأخرى والأفكار والممارسات والظروف الاجتماعية التي لا تقع في حيز الخبرة الخاصة بالطالب . فالطالب يعتمد كلية في مواجهة هذه المجالات على ما يعرضه المدرس والكتاب المدرسي .

ومعظم ما تصفه الكتب المدرسية (أى ما تمثله من صور تاريخية للأبناء الذين وجدوا مثلا وللتطورات التكنولوجية مثل السيارات وغيرها) تعكس تجسيد الخصائص الأساسية التي تعوض عن الموقف الطبيعي لأغلبية مدرسي الطبقة الوسطى ، فإذا وصف المدرس شعب إحدى الثقافات بأنه بدائي ، أو المحيط بأنه مورد لانهاية له ، فإنه ليس من المرغوب فيه أن يدركه الطالب بصورة مخالفة الى أن يجد الطالب أو الطالبة مجموعة أخرى من التوصيفات مخالفة . والموقف الحاسم الذي تستطيع المدرسة عمله هنا هو أنها لا تتحكم في طريقة عرض الأفكار والشعوب والأحداث فحسب بل أيضا في اللغة والأسلوب الذي يستخدمه الطالب في التفكير فيها .

ان المشاركة في المدرسة في أعمال المجتمع ، سواء تضمنت هذه الاعمال تحقيقا آخر لمظاهر الاحساس العام للطالب أو تعريضه لعالم رمزي يبعد عن حيز الخبرة الشخصية ، تؤدي بسهولة الى الارتباك والحيرة . وعندما تنقل المدرسة ادعاءاته الشخصية المنسلم بها واساليب وطرق توصيف الخبرة فإنه من المحتمل أن يكون الطالب قد مارسها على المستوى نفسه وخاصة اذا كان تعويضه الخبرة التي يستطيع عن طريقها أن يضع حكما مقارنا . وتحدث الحيرة

الارتباك، انما عندما يستعمل المدرس الانتداب المدرسي لغة تسمى « صور » الواقع الاجتماعي هذا يعني انما في لغة التمثيل المدرسية « بان المدن الحقيقية تتسابق البيوت، والسيارات، تحبى نهر ونهر » ان برامى الراديو والاذنين تعد وضعت لمساعدة المستمعين على زيارتهما والهم « لاهذلة دقيقة لاعناء، نهو ذح لصورة نقل وتوصيل المعلومات انما تتم في المحادثات الدراسية « انها تظهر وكأنها تصف الحالة الحقيقية للامور وهي في الواقع تفسيرات غير معروفة تخفى وراءها مصالح اقتصادية ومظاهر ثقافية شذوكا فيها « ومع ذلك فان ما يواجهه الطالب هو تفسير الواقع الاجتماعي غير المشكوك فيه « ان مهمة اللغة التي يستخدمها المدرسون والكتب المدرسية في رسم الصورة تجعل ابداع الانسان في الواقع الاجتماعي امرا غامضا في ذهن الطالب «

ان الارتباك والحيرة التي يمكن ان تحدث بسهولة في الجالس في الفصول تنتج من تحكم المدرس في صياغة الكلام الذي ينبغي على الطالب استخدامه للتعبير عن الواقع الاجتماعي : فاذا كانت وحسب المنهج تتناول طبيعة العمل ويعبر عن المدرس الفاظا تتضمن مصطلحات مثل لغة « وهو اظلة « وضليع « ومخاض ولا تتضمن مصطلحات اخرى مثل اندياز او ابعاد او انفجار « فان الطالب سوف يكون في حاجة الى ان يصوغ كلاما محدودا يعوقه عن التفكير في التناقضات وفي تعقيدات مواقف العمل وما يكتسبه الطالب في هذه الحالة لصياغة كلامه يحدد قدرته على ان يعبر عن العمل بصورة تختلف عما عبر عنه عن المدرس « ان شيانة حديث محدد بالفاظ من نماذج تفسيرية محدودة له اثر في حصر فكر الطالب في المصطلحات التي يمكن ان يعبر بها « وعندما يكون الطالب غير مجهز لفهم ونقل الخبرة الاجتماعية فان السكوت والتشويه أو التحريف يصبحان مصدرا للحيرة والارتباك «

ان المشاركة في أعمال المجتمع التي تهتم وتخص الابداع البشري في الثقافة غير مرغوبة بصفة خاصة اذ انما يقال عن قدرة المرء على التعبير عن خبرته

الثقافية الخاصة • ان تعلم ممارسة المعتقدات الثقافية والأفكار التي نحقق وراءها المظاهر الطبيعية وعالم الفطرة السليمة من شأنه أن يجعل هذا العالم يسير وراء الايمان بالايمان والقدر وغير قابل للتغيير • وتشير فكرة بولو غريير عن « ثقافة السكوت » الى هذه الحالة من الثقافة والسلبية الوجودية ، وهي تنطبق على ظروف الشعوب في الدول الناهضة ، وكذلك على دول العالم الثالث •

ففي الدول الناهضة تهتد المشكلة الى أبعد من حاجة الناس الى التسكير بصورة ملتوية عن أحوالهم الشخصية الخاصة التي تستطيع تبساطة أن تزيد شعورهم بالجزالة الشخصية ، وذلك في اطار المضامين الغربية • ان التغيرات المفاجئة في البيئة والسكان تجعل كل المظاهر التي تختفي وراء ثقافات الدول الناهضة أمورا شائكية • وبينمالا تستطيع المدارس أن تأخذ على عاتقها المشكلة بأكملها فانها يجب أن تبدأ في تغيير اجراء الاشتراك في أعمال المجتمع بطريقة تقلل من الغموض الذي صاحب فيما مضى نقل القيم الثقافية والمعتقدات في تغيير بعض الاجراءات الديناميكية لعمل في المجتمع تستطيع المدارس أن تزود الطلاب بأدوات رمزية لتجعل المظاهر المتعلقة بالثقافة المسلم بها موضوع مناقشة ولنعيد بناءها وفق النظم أكثر انسجاما مع قدرة الانظمة الذاتية على النقل •

تلك هي النقطة الاساسية التي وضعت في التقرير الحديث الذي أعده نادى روما بعنوان اعادة تشكيل النظام الدولي • ويعتمد الاستخدام العاقل وتوزيع موارد العالم على « قوة الفكر »^(١) ورغبة في التحصيل على عالم أكثر عدلا وسلاما فان شعوب العالم الناهض يجب أن تتعلم أن تعيد التفكير في المظاهر التي يبني عليها برعها هذا العالم وتقدمه •

(١) تقرير نادى روما من اعادة تشكيل النظام الدولي من ١٠٧ ، نيويورك عام ١٩٧٦

ولنفرض ذلك بطريقة أخرى هي أن ما نحن في حاجة إليه هو مستوى جديد لما أطلق عليه جورجين مابرماس كفاءة الاتصال والظروف الاجتماعية التي تسمح بهمارسته بكفاءة . أن المدارس تعوزها القوة لتضمن الظروف الاجتماعية الضرورية ، ومع ذلك فهي تستطيع أن تعمل شيئاً من أجل تزويد أعضاء المجتمع الصغير بالأنشطة الضرورية لحل ردود الأفعال الخفية لثقافتهم . وتطبق مثل هذه المنشأة بصورة أكبر من المستوى التقليدي للتعلم مع التركيز على فراءد ، الخلة المطبوعة والاتصال عن طريق مقاييس تحددها القوى التنموية في إدارة المجتمع . فالفكر التقليدي العلم يؤدي الاشتراك الكامل في النظام الاجتماعي الاقتصادي السائد .

أن المستوى الجديد المطلوب فلا تعلم ينبغي أن يسمى التعلم الثقافي : وفيه ينبغي أن تضاف الى الفكرة التقاليدية الخاصة بالقدرة على التسرعة القدرة والمعرفة اللازمة لتحديد وتوضيح الخبرة الثقافية : فهذه هي الخطوة الاولى بالضرورة في توضيح الثقافة وفي تبليغها هو مشكوك فيه حولها .

اصلاح المناهج

تؤدي المناهج في الولايات المتحدة كما سبق أن ذكرنا مهمة في توزيع وتصحيح
هالاسات الحقيقة التي تشارك فيها المجتمع السائد ، فالمناهج بالنسبة للطلاب
تدعم الخبرة . كما انها تزود بالالفاظ المتفق عليها للتفكير والاعلام عنها ،
كذلك الدواجز التي يجيزها المجتمع للتخاطب والتأهل ، كما أتمها توحيدها
أساطيرها ومظاهرها ، ومع ذلك فهي تؤدي مهمة التحكم الاجتماعي الهام .

ويمكن ان يتم اصلاح المناهج على عدة مستويات بحيث تصبح أداة التحرر أكثر من كونها أداة للتحكم الاجتماعي : فالمستوى الاول للاصلاح ينبغي أن يتضمن محاولة للحصول على درجة أكبر من الانتقاء في كيفية عرض الظروف الاجتماعية في مواد المناهج ، وينبغي أن تتضمن الدقة في عرض طبيعة التقدم

والتكنولوجيا والعمل أو أى شئ آخر يكون مادة للمناهج عرض التعقيدات والمتناقضات والامكانات الواقعية اللازمة للتأمل ، وهذا يمكن أن يؤدي الى عرض رمز كلامي موسع أكثر من نظرية لشرح الظاهرة المعروضة للمناقشة ، فمثلا لا توجد اشارة في كتاب مدرسي عن كندا ، يستخدم في بعض الفصول الأمريكية عقد تحدته عن المشكلات الاقتصادية التي تواجه كندا ، الى الحقيقة القائلة بأن نسبة أساسية من الاقتصاد الكندي يتحكم فيها رأس المال الأمريكي ، أن هذا الحذف ينجم عن نظرة خيالية مشوهة عن العلاقات الأمريكية الكندية تترك الطالب بدون المفاهيم والالفاظ اللازمة للتفكير في التعقيدات والمناقضات التي تميز العلاقة بين الدولتين ، ولكن ينبغي من أجل التحصل على دقة أكبر في عرض الظروف الاجتماعية ، مثل العلاقة بين الواقع النقعي والتغيرات المفاجئة في البيئة ، التي لا تذكر في الكتب الدراسية أن نعرض المصالح الاقتصادية والاجتماعية التي اختلفت في الحقيقة بصورة واقعية في المناهج ، وهذا بدوره يثير أسئلة جادة حول العلاقة بين المناهج والسياسات التعليمية (١) .

كذلك فإن النمط الذي تسير عليه المناهج في جعل الواقع الاجتماعي أمرا محسوسا هو أيضا في حاجة الى اصلاح فعندما نتغاضى عن الابداع الانساني في التعبيرات بقصد عرضها كحقيقة موضوعية مثل القول بأن هنري فورد أراد أن يصنع سيارات زهيدة الثمن ، وان القرن العشرين عهد يتميز بانفجار المعرفة فاننا نضع الطالب في وضع سيئ مخرج ، ان مثل هذه التعبيرات من شأنها ان تعين السواقع الموضوعية المستقبل وبدون معرفة الطالب لاصوله الاجتماعية فانه يصبح لديه القليل من الانس التي تمكنه من مناهضة واقعته ويدخل الغموض في اجزاء المشاركة في العمل الاجتماعي عندما تعرض التفسيرات

(١) لقد نوقشت سياسات التعليم الثقافي بعسوق في : س. ب. باورز ،
التعليم الثقافي من أجل الحرية .

علاوة على التزود : « بالبيانات » التي يمكن عن طريقها فيبدأ بعد إجراء التحليل النسبي للوقت وكيفية ربط علاقته بمظاهر أخرى في المجتمع (مثل مفاهيم الأفراد عن النجاح ، وعن الائتم والتكنولوجيا ، والعمل ، والوظيفة ، والهيكل الاجتماعي ، وغير ذلك) وصفا علميا للظواهر الطبيعية من شأنه أن يعلم المرء كيفية تدقيق النظر في الواقع المحيط ونظرا لأن كثيرا من التفسيرات المنصورة من قبل قد فرضت على معاناة خبرها المرء مباشرة في حياته ، فانه من الممكن أن يتلثاها بصورة أخرى ، وهناك سبب آخر لذلك غير واضح للرؤية هو أنه غالبا ومن المؤلف أن يسلم بها .

وباتباع أسلوب الوصف الذي يعنى بالمظاهر الطبيعية . فانه ينبغي أن يكون هناك فحص دقيق (وتحليل نسبي) لكيفية تأثير وتفاعل العنصر المدروس (الوقت مثلا) وتفاعله مع الإجراءات الأخرى للثقافة ، وينبغي أن يكون هدف هذا الجزء من المنهج مساعدة الطالب في فهم كيفية دخول الاحساس الثقافي للزمن في التنظيم الواسع المدى للخبرات الاجتماعية ، وينبغي أن يركز التحليل كيفية تشكيل الاحساس الثقافي للزمن للسلوك المتعلق بالاكل وأثره في التفرقة التي تتم بين العمل والتخطيط ، وكيف أنه مظهر متكامل للتكنولوجيا ، فهذا الجزء من المنهج ينبغي أن يزود التلميذ أيضا بمنظور تاريخي للموضوع ، متضمنة الأساطير الأولى والمظاهر الثقافية التي تحيط (مع الاحتفاظ بالمثل السابق) بأهمية التفكير المستقيم عن الزمن ، وكذلك عن التطور المتأخر عن الاحساس الآلى للزمن أيضا . هذا ويهدنا المنظور التاريخي بتسلسل نسب المظاهر الثقافية الأساسية ، ويعرض الأصول الإنسانية للقيم الثقافية .

ويمكن أن يكتسب من خلال دراسة الثقافة المضادة التي تستند نظرتها عن العالم وتنظيرها الاجتماعي الى مجموعة مختلفة من المظاهر نظرة أكبر عن المظاهر التي تكمن وراء الخبرة الثقافية الطالب ، وإذا تضمنت وحدة المنهج فحصا لثقافة ليس بها احساس آلى للزمن فان الطالب لن يتعلم كيف أن شعورا مختلفا عن الزمن يؤثر في ادراك الناس لانفسهم وعلاقاتهم الاجتماعية

والمعمدية وتصورهم التكنولوجي-أحسب ، ولكن ينبغي أن يكون لديه أيضا أساس للنظر إلى تجربتهم الثقافية الخاصة بطريقة جديدة . ولتتبع الثقافة المختلفة يساعد الطالب على وضوح النظرة إلى ثقافته الخاصة وعلى التحقق من كيفية تأثير مثل هذه المظاهر كالزمن والفضاء وطرق اكتساب المعرفة على المظاهر كالزمن والفضاء وطرق اكتساب المعرفة على نمط الاحساس العام للواقع في إطار الثقافة .

وينبغي أن يشتمل المضمون الأخير لوحدته المنهج الموضوع من أجل تنمية التعلم المتاحة الفرصة أمام الطالب لفهم جزء الثقافة موضوع البحث على ضوء الاعتبارات المستقبلية . وينبغي أن يتفهم ذلك أهمية بخلق الثقافة والاحساس الآلى للزمن وكيفية تأثيره على الاحساس بالتقدم والتطور التكنولوجي وأثره على إدراك طبيعة العالم وغير ذلك ، بهما يتماشى مع النتائج التي تتجسم إذا استمرت العقيدة الثقافية عن الزمن بدون تغيير . وينبغي في هذا الجزء من المنهج تشجيع الطالب على أهمية ثقافته الخاصة المتعلقة بالتغيرات الفجائية للبيئة والسكان وتشجيعه على البدء في التفكير في ماهية المظاهر الخاصة بنظام العقيدة الثقافية التي تشكل جزءا من المشكلة و ماهية المظاهر التي تكون جزءا من الحل .

إن المنهج الذي يبدأ بالخبرة الثقافية التي عاشها أو مارسها الطالب على أنها مادة الموضوع من شأنه أن يمتد من الاسهام في تحليل ما يتعلق بكيفية تفاعل المظاهر الثقافية المختلفة والتأثير في الحقيقة التي يعلم بها الطالب . فهذا الإجراء يقلل من قابلية الطالب لفقد تفسيرات الكتب الدراسية التي كثير ما تترك المرء ومعه قاموس من الأنماط ونماذج تفسيرات وشروح لم تعد بعد ذات علاقة بالأوضاع الجارية والمثل التي لذلك يتمثل في النظرة إلى التقدم والتكنولوجيا والعمل التي تدرس تدرس في المدارس الأوربية العامة .

اصلاح اعداد المعلمين

ان ديمية مثل الثقافة التي شجبت اساليب التدريس المتأخرية لا تثير مشكلات
لبينة والاساتان سوف تتطلب عددا آخر مختلفا لاعداد المعلمين وربما لاعتبار
على الآن تمثل الثانية الاسلام بها التي يكتسبها المدرس كلها ندسا من مرحلة
النسب الى مرحلة التبار جزءا جوهريا من اساس المعرفة التي عليه ان يدرسها
لتلاميذ الفرق الأولية . فذلك هي الحالة الكائنة فعلا في الولايات المتحدة ونداء
فتدثل الدراسات الاكاديمية والاساليب التربوية والدراسات النظرية التقليدية
الاعداد الخاص للتدريس . ونظرا لان هناك التأيل من المنة بين الدراسات
الاكاديمية للمعلمين والثقافة التي يتوقعون تدريسها للتلاميذ في الفرق
المبكرة فان المدرسين لا بد ان يعتمدوا على مواد المنتج (اغلبها ينتج عن طريق
المعنونات التي تقدمها الروابط والنقابات المتعددة القوميات) وعلى المعارف المسلم
بها التي ترتكز عليها حياتهم الخاصة . وينبغي ان يتغير هذا اذا كان على
النفوس ان تنقل بأسلوب يساعد التلاميذ على توضيحها وعلى تفهم تقاليدهم
ومظاهرها .

وينبغي أن توجه التغييرات في اعداد المعلمين نحو زيادة تفهم المدرس لاعداد
الديناميكي للمساهمة في أعمال المجتمع فالمعلمون بحاجة خاصة في حاجة الى
مفاهيم نظرية للصور المختلفة للاتصال ولكيفية تكوين الاتصال وترسيخ احساس
الشخص بالواقع ولكيفية تمكين الاتصال والنقل من أن يحصر . كذلك فانهم في
حاجة الى تفهم التطبيقات الوجودية للعقائد الثقافية المطاوعة ومظاهر الواقع
المسلم بها . وينبغي عن طريق تفهم الواقع الاجتماعي أن يكونوا على مقدرة احسن
لا لتحديد من ينبغي نقل معارفه الى حجرة الفصل فحسب بل أيضا لتحديد
كيفية نقلها . فهذا أمر ضروري اذا استطاع المدرس أن يقلل من الغموض
وعدم القدرة التي تنجم من نقل الثقافة كواقع موضوعي .

والتغيير الشكلى الرئيسى المطاوب في تعليم المدرسين يتعلق بمعرفة المدرسين

بالثقافة التي ينقلونها في الفصل ؛ وكما سبق ليس لدى المدرسين معرفة أساسية ذات جذور عميقة لكثير من الثقافة التي يقدمونها في الفصل ؛ فالمظاهر التقليدية للخاصة بالعمل والتقدم والاستقلال والتكنولوجيا وغير ذلك تنفصل وتبرز في عقول الطلاب القادرين على النقد . وإذا كان على المدرسين أن يساعدوا الطلاب على «قراءة» وتفهم الخبرة الثقافية الخاصة بهم فإنه يجب أن يكسبوا أنفسهم معرفة أكثر ملاءمة ؛ فيجب أن يدرسوا دراسة مباشرة كثيرا من النواحي الثقافية التي تجوهرت بصورة تقليدية في الإدارات الأكاديمية ، فالى جانب التعليم عن دور وتاريخ الأساطير الأساسية في الثقافة يجب أيضا أن يدرسوا دراسة مباشرة تطور تاريخ الثقافة في معتقدات المجتمع عن الزمن والفضاء والتكنولوجيا والعمل والسياسة التنافس والمجتمع وطرق اكتساب المعارف والتقدم وذلك بتشخيص بعض المتضمنات الأساسية لنظام أى عقيدة ثقافية . وبدون هذه الخلفية يكون المدرس غير قادر على تزويد المدارس بمنظور تأيخي أو بفكرة عن الثقافة المنقولة . وليس من المرغوب فيه أن يكون المدرسون قادرين على شغل الطالب في أى تحليل نسبي جاد للعلاقة بين العقائد الثقافية ومشكلات التغيير المفاجيء في البيئة .

ان هذه المقترحات الخاصة بأعادة توجيه التعليم العام في الدول الناهضة قد وصفت بادراك كامل بأن المدرسين والطلاب تعوزهم القوة السياسية والاقتصادية الحقيقية التي تسيطر عليها النقابات والقوى الاجتماعية التي تتحكم فيها . وعلى ذلك فان التغييرات في التعليم العام يجب أن توضع في أبسط صورة يمكن أن نعتبرها جزءا من عمل التغيير الثقافي الانساني المطلوب ، ولكنه جزء ضروري .

الكاتب : س . ا . باورز

(من الولايات المتحدة الأمريكية)

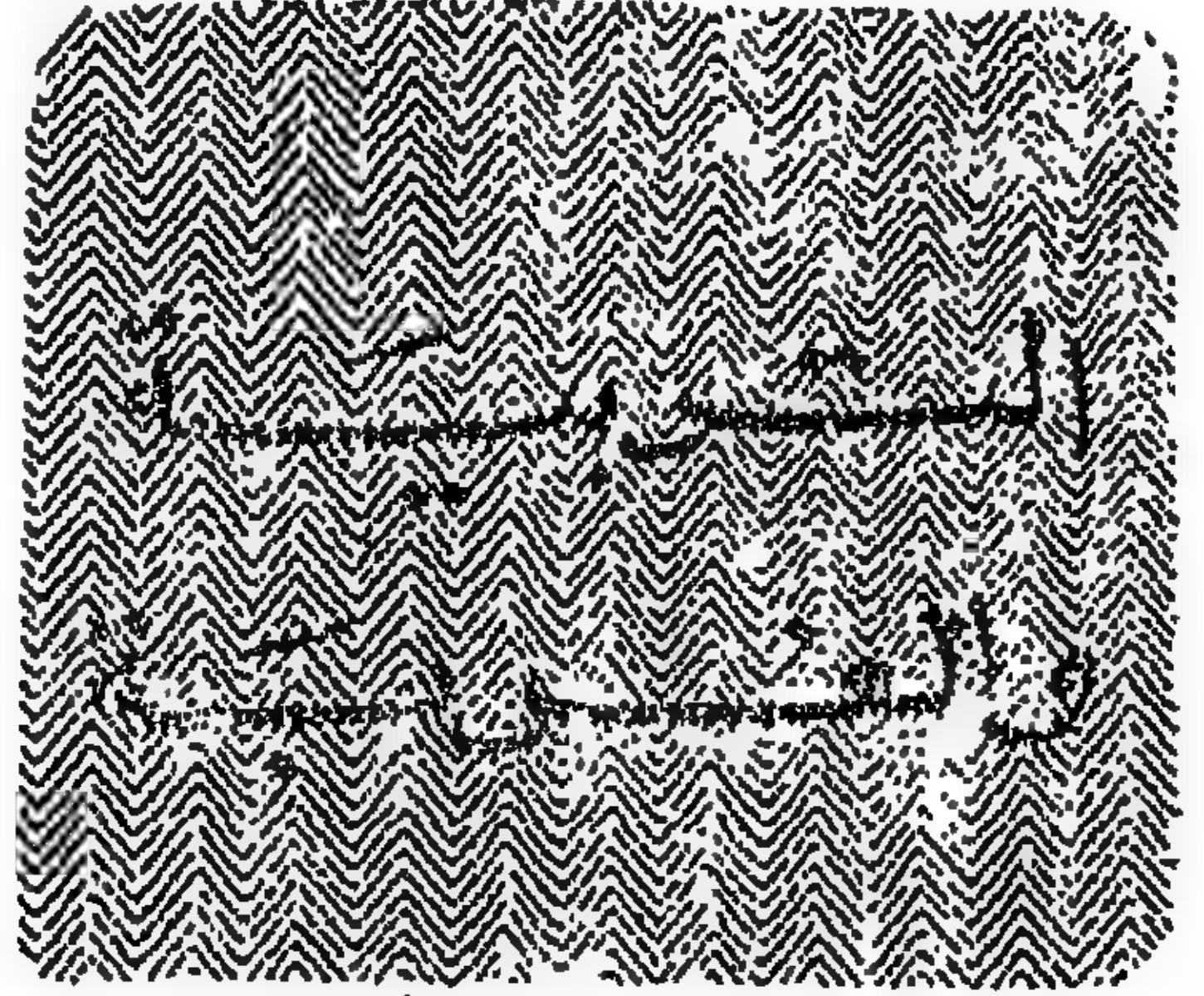
بمركز السياسة التعليمية وإدارة جامعة

أرجون ، مؤلف « التعليم الثقافي من أجل

الحرية »

المترجمة : زينة محسن

المدرسة :



الكاتب : لويز نافارو دي بريتيو (١)

المترجم : محمد كامل النحاس :

المدرسة (٢) ، كاية جماعة اجتماعية أخرى ، هي جماعة سياسية ، انما مركز دائم لعلاقات القوة ، أى العلاقات بين الأشخاص المتنفذين ، وأولئك السذين يخضعون للنفوذ ، بحثا عن تكامل جماعى .

ومن الطبيعى : انه يهش القول بأن هذه الاعراض لظاهرة السياسية ، تحدث فى المدرسة بشكل عرصى ، أو يحدثم التبعية لاهدافها الاولية ، وارجودها ، ومع ذلك ، فعلاقات القوة هى عامل لا مفر منه فى الحياة المدرسية ، وهى تفصح عما أثار اليه دانييد ايستون بأنه « الحكومة الخاصة » ، لاطممة السياسية البدائية ، وتشكل هذه الحكومة الحياة المدرسية ، والانسكال التى بها يتحقق هدفها ، وهو التربية .

وعلى ذلك ، فالمدرسة وحدة سياسية بنظائها الخاص الفريد ، ومن جهة أخرى ، فالمدرسة جزء من المجتمع الكلى ، وتتحكم الدولة فيها ، تماما كما تقوم بتنظيم العلاقات الاسرية ، أو انشاء الشركات ، أو الانشطة العامة للجماعات الدينية (٣) . وفضلا عن ذلك ، فالمدرسة بصفتها جزءا

(١) لويز نافارو دي بريتيو (البرازيل) هو استاذ العلوم السياسية ومدير مركز الموارد البشرية بجامعة باهيا الاتحادية .
(٢) عندما استعمل كلمة « مدرسة » دون توصيف ، فمبنى أشير بذلك الى المدرسة فى كل مستوياتها ، وجميع التاريخة .
(٣) لويز نافارو بريتيو ص ٥٨ سلفادور جامعة باهيا الاتحادية ١٩٧٦

من « محيط » النظام السياسى للدواة . غالباً ما تطمح فى أن تستمد نفوذها عن طريق الجهات الايدولوجية أو المهنية . وبمعنى آخر ، تصبح المدرسة جماعة ضاغطة أو تنشئ جماعات ضغط يتعدى نشاطها الحدود النسيديّة ، وتعمل على التأثير فى قرارات الدواة .

وفى المدرسة ، وفى تفاعلها مع الدولة ، فإن علاقات القوة ، وأنظمة الحكم ذات الصلة ، تفرض أشكالاً معينة من السلوك ، ونظرة جزئية عن العالم : عن الناس والأشياء . ويكون دور التربية نشر هذه النظرة الجزئية التى تتبع من الميول المختلفة لأولئك الذين يستخدمون القوة والسلطة فى المدرسة .

ولكن المعرفة نفسها ، التى تعمل التربية بصفقتها عملية وإجراء على نقلها أو تجديدها ، سوف تمثل دائماً بطبيعتها مفهوماً غريباً .

ونتيجة لذلك ، يبدو أن المدرسة كعامل مطور للتربية ، سوف تعرض وتشجع دائماً سلوكاً غريباً ولو فى أوضاع وحسب مختلفة .

ويتطلب تحقيق هذا الافتراض ، أولاً ، القيام بدراسة عن « سلطة المدرسة » . وثانياً ، الانعكاسات المختلفة للفكرية الثقافية الخاصة « بالتربية والغربة » . ويمدنا هذان الموضوعان العريضان برؤوس أفلام للجزئين ينقسم اليهما هذا المقال .

السلطة فى المدرسة

هناك عدد قليل فقط من النظريات التى تعارض الرأى القائل بأنه لا توجد مدرسة من غير سلطة . وبين هذه النظريات نظرية « الغاء المدرسة » التى نادى بها « إيفان ايليس » ومع ذلك فالسلطة حقيقة وإقنعة ، وقد مورست على مر التاريخ عن طريق أجهزة الحكم شديدة التباین . ومن جهة أخرى ، فهناك النظريات التى تتصور

المدرسة هي هي المؤسسة ، أما بتفكير المدرسة أو بمجرد تواجدها ، جميع مناهلها
جديدة للطلاب .

السلطة وأنظمة الحكم

تتضمن الحياة المدرسية مظهراسياسيا ، وتتميز بوضوح العلاقات غير
المتجانسة مع الآثار المتكررة غير المنتظمة ، أولئك الذين بيدهم شئون الربط والضبط ،
وأولئك الذين يطيعون .

وليست المسألة مجرد سيطرة أو تفوق بين الافراد ، فبالإضافة الى ذلك ،
وفوق ذلك ، وحتى درجات السيطرة التي تشخص كحقائق مادية ، فان
العلاقات داخل المدرسة بين الحاكهين والمحكومين ، يدعمها الاعتقاد بضرورتها
ودوامها .

وتتحمل الناس السيطرة بحسوبة انهم يجاهدون ضدها ، ويعدلون على
إبادتها حتى يحققوا المساواة . أو على الأقل حتى يعيدوا تشكيلها لصالحهم» .
ومن جهة أخرى فان السلطة تلقى القبول كأمر مفيد وضروري . ومن ثم ، فانه في
داخل المدرسة يتحدد التكامل وحوار التعلم في المواجهة بين الحاكهين
والمحكومين .

ومن الممكن معارضة معتقدات الحكم وأنظمتها ولوائحه ، أو الحق الشرعي
لأشخاص الذين يدافعون عنها أو يمارسوها . وغالبا ما يحدث ذلك . أما
إنكار الظرف الطبيعي للسلطة : أو فائدتها حتى في المدرسة . فانه شيء
آخر . وبصرف النظر عن بعض الاستثناءات النادرة ، فقد يكون من
المناسب أن ننقل كلمات إحدى شخصيات البرت كاهو : « يمارسونا ، يامعلمونا
الطائغون الصارمون ، ياقادتنا القساسة المحبوبيون » .

ويمكن أن نلاحظ ظاهرة السلطة ، في التربية المتشعبة في المجتمعات البدائية

في استراليا ، بين الكبار والذباب الذين يتغنون كيف يستعملون الفأس الحجري ، وبين النساء البولينيزيات وبناجين اللاتينيين ، في صنع الحصير ، وفي أشكال التربية التي أتت بعد ذلك ، والتي تحولت الى فعل متخصص ومنظم شعوريا ، في كل من المدرسة الدكتاتورية في مصر ، وفي المدرسة التي خصصت للبراهمة في الهند ، فان السلطة مورست بكل طقوسها ، وفي المدرسة الاولى ، كان أمرا عاديا أن يسمح النظام الصارم بتوقيع «العقوبات البدنية» ، أما بين الهندوكيين فيقنول روجرجال أن المعلم هو «الاب الروحي للطفل ، وهو الذي يمنحه ميلاده الثاني» ، وأن من واجب الطفل أن يكون له «الخادم المطيع الوفي» .

وتبدو الظاهرة السياسية واضحة باستمرارية نفسها في المجتمعات الأكثر تقدما صناعيا ، وحتى في سمرهيل حيث يكون للجميع «حقوق متساوية» وحيث يمكن تلخيص «المفهوم الكلي» في كلمة «الحرية» ، فان المدرسة لم تتصور قط «من غير حكم داخلي» ، وبغض النظر عن الاحكام والهيئات التي تنشأ تحت الحكم الذاتي ، فلا تستغنى المدرسة عن ادارة «الكبار» ، ويقر أ. س. نيسل نفسه «أننى أنا الشخص المسئول ، وإذا ما شرب حريق في المبنى ، فان الاطفال يلتفون حولى» ، وعلى نفس النسق ، في برنامج باركواي فان المدرسة بدون جدران أو «المدرسة بدون جدرانها الخاصة بها» لها شكل من الحكم ، وتوضع مناهجها في اطار متطلبات الدولة من حيث توزيع المواد ، ان تواجد مجموعة من الناس يتعلمون «دونما التزام بالوقت والمكان لايعنى أن يتصرف الطلبة وفق رغباتهم على أساس أن التعليم غير منظم ، أو يجب أن يكون غير منظم» ، ويقول جون بريمر هتشيء هذا البرنامج أن ذلك الرأى خطأ تماما ، لأن النظام البنائى أمر ضرورى ، وأن مقدرة المربي تقيم قبل كل شئ ، على ضوء تخطيط البرنامج .

وتبعاً لذلك ، تبدو ظاهرة السلاطة ثابتة في مختلف أشكال المدارس من المدرسة «الطبيعية» في المجتمعات البدائية ، الى المدرسة المنظمة في أكبر

المجتمعات الصناعية تتقدم ، ولاتوجد التكنولوجيا المتقدمة هذه الشاعرة ، بل
انها تخدمها بشكل أفضل .

ومن الطبيعي ، أن الدوافع المتصلة بالسلطة ، وأن أنظمة الحكم التي تمارس
السلطة من خلالها ، تختلف باختلاف المكان والزمن . وبين المدرسة شديدة
التسلط ، والمدرسة المتحررة ، متغيرات وأنماط لا حد لها ، حتى لو أسقطنا من
حسابنا الذاتية المحسة لكل مركز . ان توزيعها تبعا لمسئوليات التعليم (مرحلة
ما قبل المدرسة ، المرحلة الابتدائية ، المرحلة الثانوية أو العليا) ، أو تبعا
لسندها الإداري (حكومية أو خاصة) ، أو تبعا لمدى اسهام التلاميذ والناس
(أولياء الامور ، والاداريين الرسميين ، والمجتمع ككل) قد يثير نماذج معينة
لممارسة السلطة ومع ذلك فمن الضروري دائما التمييز ، في نطاق متغيرات كثيرة ،
بين المدرسة « الموحدة » ، والمؤسسات التعليمية الكبيرة المختلطة . وبين
المؤسسات التي يكون الاعتماد فيها على المدرس ، وتلك التي تحاول أن يكون
العمل فيها قائما على الحوار ، وبين المعهد الذي يضبط أو يعاقب الى حد
العقاب البدني ، وذلك الذي يهدف فقط الى اثارة التفكير والتشجيع ، وأخيرا
بين الكلية المعروفة لدى بريفوست — بأرادول ، « حيث من الضروري ادراك
كيف تكون المقاساة دون شكوى ، والصمت دون اقناع ، والطاعة دون
تسليم » (١) ، والمدرسة المعروفة لدى « أنيسيو تكشيرا » ، التي تقبل فيها
شخصية الطفل وتحترم وتحظى بالاهتمام ، ولا تتجاهل أو تكبت عن قصد .

ولكن السلطة في اشكال مختلفة وباجراءات متباينة هي مظهر لجميع
المدارس التي تنظم عن طريق الحكومات التي هي بطبيعتها تشكركم .
الاقليية ، اذ لم توجد مطلقا حكومة تضم المواطنين جميعا ، والنظريات
الاناركية التي تنادي بحكم الشعب كله قليلة ومختلفة اختلافا كبيرا احداها عن
الآخري . وقد تكون احدي هذه النظريات وفي بعض المظاهر فقط ، نظرية
« اللا مدرسية » لايفان ايليتش .

(١) دور الاسرة في التربية من ٧٢ ، باريس مكتبة ل . هاتشيت ١٨٥٧ .

ان الفوضويين (الاناركيين) فقط هم الذين يرفضون حتمية الخضوع للظاهرة السياسية . ففضلا عن ذلك ، فان مشروعاتهم لدولة الشعب ، أو للمدرسة ، أو لاية مجموعة اجتماعية قليلة جدا ، ومع ذلك ، فان الازمنة الثورية ، وتواصل دائم عددا كبيرا من المشروعات ، وهى دتل جميع المشروعات ذات الطبيعة الراديكالية ، تخف حدثها في فوراتها ، وفي سكرة السير فيها .

وقد تجرأ جورج سننتيانا منتقياً بأن البطل الاناركى قد قضى عليه وانتهى أمر (١) . ولا أعتقد أن هذا صحيح . وكما كتبت في مناسبة أخرى ، فان الرغبة في القضاء على التفرقة بين الحاكمين والمحكومين هى لدى البعض ، جزء من المهمة التى لم تنته بعد ، مهمة البحث والاقتراح للدائنين لتحسينات جديدة ، ومعنى مناط حكم الرجال (٢) . ويهكن أن نفهم في هذا المضمون كتاب ايفان ايلينتش « المجتمع المدرسى » .

ويدين ايفان ايلينتش المجتمع الصناعى ، ويرى في المدرسة نموذجا للتنظيم الضار للقيم ، التى تجعل الاستهلاك اجباريا بينما تسبب فقداننا متزايدا الثقة في نفس الفرد وفي المجتمع . وهكذا تعزل المدرسة الطلبة تحت ضغط المناهج والبرامج ، ليكونوا سجينى بناء التعليم نفسه ، وتخلق وظائف للمعلمين ، دون أى اعتبار مطلقا لما ينقلونه لتلاميذهم ، وإلى جانب ذلك ، فانه خارج المدرسة « يتعلم كل فرد أن يعيش » يتعلم أن يتكلم ، ويفكر ، ويحب ، ويحس ، ويعب ، ويلعب ، ويتعمرس ويعمل » . وفي ظل خداع التعليم الاجبارى ، والمناهج والتأهيل الاجبارية ، فان المدرسة لا تقوم بشئ أكثر من تقديم وعود غارسة بالخلاص لفقراء عصر التكنولوجيا ، وتلعب لعبة جميع من يزعمون الاستهارة

(١) السيطرة والسلطة ص ٣٢٨ ، لندن

(٢) نفس المرجع

في مجتمع يعتمد الترقى فيه ، ليس على المعرفة ، ولكن على الطريقة التي اشتهرت
بإكتسابها بها .

وتم ذلك ، فالتعليم نشاط شخصي يجب الا يخضع لمجموعة من القواعد
الضاغطة التي بها يمزج المعلم في شخصه وظائف القلبي والايديولوجي والطبيبي .
ومن جهة أخرى فالتعليم بحاجة الى خطة « مشرقة » من بنيات تقرب الناس
بعضهم الى بعض ، وتمكنهم من أن يعرفوا أنفسهم في أثناء تعلمهم واسهامهم
في تعلم الآخرين . وتبعاً لذلك ، فيجب أن نعمل معاً على تغيير اتجاهاتنا نحو
النمو ، والادوات المتاحة للتعلم ، وقوة الحياة اليومية وبنيتها .

وغالباً ما يصير ايفان ايليشين على أنه ليس بكاف أن نصلح الفصل المدرسي ،
أو أن نحرر المدارس ، وان نجعلها مفتوحة بدون السيطرة الطاغية للمعلمين والقواعد .
ان جميع مثيل هذه الإصلاحات ليست سوى « أهل زائف » وما تنازل أي منها
عن « الايديولوجية التقليدية للتعليم » . ان الثورة الحققة في التعليم تقتض وجود
شبكة مرنة : تشيخ حتى حيث يستطيع أي فرد يرغب في التعلم أن يقوم بالاتصالات
الضرورية حتى يساهم في نمو الشخص (١) .

ويبدو أن ايليشين ، بهذه العبارة الاستهلاكية ، والتعبير عن آماله ، يحدد
منهجاً أناركياً لدراسة مثالية ، تكون العلاقات الداخلية السلطة فيها مجهولة ،
كما تكون محصنة من تدخل حكومة المجتمع الكلي . حقاً ، ان ايليشين
بالرغم من عنوان كتابه ، لا يطمح الى هدم المدرسة . انه يريد أن يراها
محررة ، كما كان يجمع المتساوين الذين يتصلون ببعضهم ببعض دون فرض أي
قواعد ، ودون أن يكون فيها موقف ، يتحكم فيه بعض الأشخاص ، ويطيع
الآخرون . ان مدرسة ايليشين الموعودة تستعيد بشكل أو بآخر ، النموذج
الديمقراطي لجان جاك روتسو ، حيث لا يكون الناس الذين يحكمون أنفسهم

(١) ايفان ايليشين المجتمع من غير مدرسة .

حكما سليما على الدوام ، بحاجة لان يحكموا (١) .

ولكن اناركنيه ايلالاشن الظاهرة ، وديموقراطية روسو الصاغية لا يطبقها .
لخيال الرجل الذي يرغب في انشاء مؤسسات تربوية جديدة لمجتمع يمكن ان
تساعد هذه المؤسسات على خلقه (٢) .

ويرى ايفان ايليشن ان هناك أربعة مداخل لبناء عالم تكون للحياة اليومية فيه
قيمة تربوية : الاول يتعلق بهد الجمهور « بأشياء تربوية » ، ويكون الثاني هيئة
تسمح بتبادل المهارات ، ويبصر الثالث المساواة ، أما الرابع فيحتفظ بالخدمات
للعامه « للمربين جميعا » .

وفي مثل هذه الخطة تختفى المدرسة التقليدية كأمر ذي شأن في العملية
التاريخية للتربية . وتحل محلها مؤسسات أخرى ، « ومدارس » أخرى .
ويدرك ايفان ايليشن حتمية علاقات السلطة لخلق الشبكات وتشغيلها .
وارشاد الطلبة والوالدين في استخدام هذه الشبكات . « ولتعمل كرائد في
مباشرة الرحلات الاستكشافية الذهنية الصعبة » وزيادة على ذلك فان علاقات
السلطة بين المدرس والتلميذ كما هو الحال في كل نشاط ، تتكرر دائما في التعليم .
بالرغم من أن التعليم في طبيعة الاشياء هو « عمل من الحب والرحمة » .

وتبعاً لذلك ، فان الاقاركية التي نلاحظها في رفض ايليشن المدرسة
تصبح اعترافا بذاتية التعليم المدرسي : بما يتضمنه من ظاهرة السلطة التي لا مفر
من وجودها . وهذا الوجود يجعل غربة التعليم والمدرسة أمراً محتوماً

(١) العقد الاجتماعي ص ١١٢ باريس ١٩٦٣

(٢) يقول ليورو دي اوليفيرا ان ايليشن (مثل ماكلاهان) مفكر فنان يمكن

أن يفند من خلال مؤلفاته .

التعاليم والغربة

ما هي الغربة ؟ إن هذه الكلمة مثل الكثير من الكلمات التي تستعمل في العلوم الانسانية ، تفتقد التجانس التصوري ، ومن أهميتها الغامضة في العصور الوسطى ، ووظيفتها في مؤلفات كالفين أو اليومينيزم أو روسو أو دراسات سيهيل أو مانهايم ؛ أو ماكس فيبر أو لوكاكس ، فإن المعانى التي تتسم بها ليس لها حدود ، والفلسفة والاقتصاد وعلم النفس ، وعلم الاجتماع ، والطب النفسى ، والعلوم السياسية ، تعمل جميعا على أن تلصق بالكلمة معانى جديدة ، وحتى كارل ماركس المعالم الممتاز في وضع النظريات ، استخدم كلمة الغربة بمعان مختلفة . ويميز جورجيه جورفينتس ستة معان مختلفة للكلمة في مؤلفات ماركس : (ا) قياس للموضوعية ، (ب) قياس للحكم الذاتى للمجتمع ، (ج) ظاهريتها المتبصرة نوعا ما (د) اسقاط المجتمع وأعضائه خارج أنفسهم في اسقاط غير حقيقى ، المعنى الذى يضيفه القبانون البدنيون للفرنسي على الكلمة ، أو بمفهوم واسع جدا ، معنى جميع الضغط أو الاجبار أو التركيب أو التنظيم ، الخ .

وفي الازمنة الحديثة ، حباوا مؤلفون كثيرون أن يطابقون مفهومه سائدا على مدى التاريخ في استخدام كلمة الغربة كما فعل فيتوريو ريزر .

ولم يتردد آخرون مثل الين توركين في أن يعتقد أن فكرة الغربة تشمل تحايلا المواقف الاجتماعية والسلوك . انه لا تؤدي الى رأى خاص ، ولا كذا تجعل ما هو بحاجة الى ايضاح أكثر غموضا ، وتبهم بدلا من أن تميز ، وتحتاج بدلا من أن توضح . وبعد أن بحث كوة في المداخل الاساسية لعلم الاجتماع الحديث ، رأى أن التفسير الاجمالي للغربة عديم الجدوى الجدوى لعلم الاجتماع .

ونتيجة لذلك ، يستمر نوع من الاضطراب العكسى ، ولا يمكن أن نجد

إجابة مسددة له : حتى ان ذل يؤلف يضع تعريفه الخاص لما يفهمه من كلمة
الغربة .

وفي هذه الدراسة : تستعمل كلمة الغربة بمعنى عملية تجزئة المعرفة ، وما
يتبع ذلك من تحريف الحقيقة الانسانية ، وتخضع هذه العملية لجميع الناس (الفرد
والجماعة ، والجنس البشرى بوجه عام) لاشكال المختلفة للغربة التى تؤثر فى
المعايير ، والقيم ، وادوار ، والوسائل .

وفي النشاط التربوى ، تبزغ اشكال الغربة من ثلاثة اطرار أساسية من
المراجع : (أ) القدرة على المعرفة ، وعلاقات السلطة فى المدرسة ، (ب)
وتدخل الدولة .

الغربة والقدرة على المعرفة

فى الواقع ، ان جميع قدرة الانسان على المعرفة هي فى حد ذاتها
أدراك مؤقت للحقيقة . فمثلا صحت النظرية النسبية افتراضات مختلفة
للقانون الجاذبية اعام ، ولا يزال التشكك فيه قائما . وبالمثل فان الحقائق التاريخية
تعز أو تعدل باستمرار . وتبعاً لذلك فاننا نعرف فقط أجزاء عن العالم ،
والاشياء وعن انفسنا . والكثير منها غير حقيقى أو مضلل .

ومن الطبيعى ، ان الحكمة المتراكمة التى نرثها وننقلها ، توحى فى الغالب
بمظاهر « قاطعة ونهائية » . وفى حالات أخرى ، فاننا أيضا وبطريقة شعورية أو
لاشعورية ، ن عزل استطلاع وفهم المجالات التى تعتبر غير ذات صلة .
وفى حالات كثيرة جدا ، فلا نزال نبحث بكل جهد جهيد عن الحلول
والاجوبة .

وبمن جهة أخرى ، يذكر ماك فيبران كل المعرفة عن الحقيقة التى لا حد
لها ، التى يتوصل اليها العقل البشرى المحدود ، تقوم على أساس الافتراض

المفهوم ضمنا بأن جزءا محدودا فقط من هذه الحقيقة يمكن أن يعين موضوع الفهم العلمى . ويفسر هذا تحليل الحقيقة الى مجالات وميادين تنشأ من أجلها أنشطة ومعاهد يعد لها اخصائيون ، سوق العمالة . وتحدث هذه التجزئة قطاعات من الآراء تكون بدورها مصادر أخرى من الغربة داخل أشكال الغربة التى تظهر فى مضمون المعرفة الكلية .

.. وزيادة على ذلك ، فإن المعرفة التى لدى كل فرد محدودة بالضرورة . وجهود كان لدى الشخص هدى واسمح من الاهتمامات أم لا ، ومهما كان أكثر ذكاء أو أقل ثقافة ، فإن قدرته على الاكتشاف والتعلم محدودة من الناحية الكمية . وينظم هذا القصور الطبيعى الحاجات العضوية والاقتصادية والاجتماعية التى تحصر الافراد والجماعات داخل عوالم قطاعية من المعلومات . ومن الواضح أن مثل هذه العوالم ليست متساوية . « ان الاختلافات الشاسعة فى البيئة الاجتماعية تبين أن فرصنا فى الحياة تدأب على أن تكون متوقفة الى حد كبير على أين « ولدنا وأين نشأنا » ان هذا الموقع الاجتماعى والثقافى للإنسان ، مكانا وزمانا ، يجنب بدور وليس فقط قدرته على تحصيل المعرفة ، بل أيضا قدرته على تفسير وتحديد « بيئته » . والى الحد الذى يكون عنده كل فرد جزءا من طبقة ، فلن رؤيته لما هو حقيقى يعوقها الاهتمام والقيم التى تسقطها تلك الطبقة . وفى مثل هذه الحالة تتقنع الموضوعية وتنحرف بل ان طبقة الفريد فيير من المستنيرين المتحررين اجتماعيا غير متحررين من حيث الطبقة والمكانة . ان هذا الادراك للكاذب « الذى يحرف رؤية الملاحظة فى أغلب الحالات » لم يشخص ذاتيا . ويشير كارل مانهايم الى أنه فى حالات أخرى ، يحاول الناس أن يخفوا علاقاتهم « الحقيقية » مع أنفسهم ومع العالم ، ويزيفو لانفسهم الحقائق الأساسية لوجود الانسانى ، مقدسين اياها ، أو مصورين اياها ، فى شكل رومانتيكى أو صورة مثالية ، لاجئين باختصاص الى على عملية الهرب من أنفسهم ومن العالم ، وتجهين الى طريق التفسيرات الخادعة للخبرة . ثم يستمر مانهايم فيقول « نحن نخلق الخرافات ، ونعيد العظمة فى ذاتها ، ونلجأ للاستسلام الى المثل ، بينما نفتقى فى سلوكنا الواقعى »

إهتمامات أخرى نحاول أن نغلفها بقناع عن طريق تمسويه الحقيقة الفطرية الصادقة التي تتسم برقة الشفافية » •

والخلاصة ، فإن النشاط التربوي يفترض سلفا ثلاث درجات من المعرفة المجنبية للحرية: المعرفة الكلية؛ المعرفة القطاعية والمعرفة الفردية ، وتحتوى هذه الدرجات فى داخلها على انحرافات مرضية تحدث اشكالا من الغربية • وتتخلص هذه العملية فيما يأتى :

الدرجة	المرض	الغربة
المعرفة الكلية	الطبيعة المؤقتة	التشويه
المعرفة القطاعية	التجزئة	اقسام منفصلة
المعرفة الفردية	ارداك كاذب	انعدام الموضوعية

ويجب ألا نتصور أن كل شكل من أشكال المرض أو الغربة المبين هنا ، هو ثلث فريد ، وخارج عن كل درجة ، بل على العكس ، فإن الهدف هو مجزء الدلالة على الاشكال التى تبدو أكثر أهوية ، والتي تعلو على النموذج المحرف للحقيقة • ويزداد حدة هذا التحريف فى الهيئة المسئولة عن توصيل المعرفة وتجديدها ، ألا وهى المدرسة •

الغربة وعلاقات السلطة فى المدرسة

تشكل المدرسة مصدرا دائما يحدد بهدفها (التعلم) وبأجهزة النظامى الذى يحكمها •

وفى الحالة السابقة ، فإن الطبيعة المغربة للتعلم تنشأ من موقف أشخاص (المعلم والتلميذ) كما تنشأ أيضا من طريقتها الخاصة بها •

والمعلم فى توصيله المسلمات ، يقوم بتلقيحها بأرائه وتفسيراته الخاصة به ، وهو فى أغلب الأحيان ، يسير على هذا النهج عن قصد أو غير

تقصد معبرا عن مفاهيم وقيم مشتقة من حياته الفعلية والتي يعتقد في صدقها .
توئعتمد القدرة على التبشير بهذا النهج على درجة سلبية تلاميذه . ومن جهة
أخرى ، فمن النادر جدا أن يقوم المعام بتحليل ارادته الخاصة بالموقف بل حتى
متنازله عنها ، والتزاماته وأصوله العقائدية ، عاملا على أن يحصن دروسه ،
ويحذر مستمعيه . ولكن في أي من الحالتين ، يستحيل الحياد ، وتتحول
الدروس الى حقائق ، تتقلل للتلاميذ الآراء لمعلميهم .

وظرف التلميذ نفسه ، يحدث اشكاله الخاصة من الغربية ان مجابهة الاصول
والاجتماعية الاقتصادية ، وقلقها . كذلك التي تتقلل بالسلف ، سواء حركها
المعلمون أم لا ، تحدث بين الطلية أفضليات في المعرفة وعدم اهتمام ،
و قليلا قليلا تصبح المعرفة قطاعية ، وزيادة على ذلك ، فان عدم الاهتمام
يبدو كأنه سبب أو نتيجة لشعور بالعجز عطل التعلم . وقد وصف ملفين
سيهام أربع دراسات « عن العجز » وأثبت صحة الجدل حول ان أولئك
الذين يخبرون هذا الشعور بالعجز لدرجة كبيرة يتعلمون الى حد أقل
ويحصلون معرفة أقل . وأن هذا الاختلاف في التعلم نوعي نسبيا ، اذ
أنه يشير فوق كل شيء ، الى المعلومات التي تتضمن احتمالا معينلا للتأثير في
حياة الفرد نفسه . وغالبا ما يسمع الانسان في المجتمع الصناعي من الشباب
ومن الجماعات الذين لا يؤيدون الثقافة هذا السؤال لماذا ، ولاي هدف يجب أن
نتعلم . وداخل المدرسة يحل محل هذا السؤال أحيانا ، نوع من
اللفوضي التي تنبذ قوانين اللعبة ، وتبحث عن وسيلة للشاكسة

فقتلا عن ذلك ، فان المدرسة كمؤسسة يجب أن تتخلص من جميع
التسهيلات الجمعية : للفصول الدراسية والوسائل المعينة في التعليم والبحث
والافنية المخصصة لقضاء أوقات الفراغ . الخ . ان درجة اتاحة هذه
للتيسيرات تشجع أو تقلل أو توجه عملية التعلم . ومن ثم ، ففي كل مدرسة
مفردة ، نتوقف الكفاءة والاشكال التي يعبر بها عنها على وفرة الخدمات المذكورة
من قبل ، وودقياميكياتها . وهذا يحدد بالتبعية المهمة التربوية ، ويشكل العلاقات

التنافسية بين المدارس سبباً لعدم المساواة التي تغرب المعلمين والتلاميذ
ولا يمكن في هذا الصدد تجاهل مسئولية الدولة .

الغربية وتدخل الدولة

إن تدخل المجتمع الكلي في التعليم هو مظهر لتحركه نحو الادعاء بالسيطرة
على التكافل الاجتماعي ، واحتكار الممارسة الشرعية للعنف . وقد وسعت
الدولة الحديثة من هذا التدخل ونظمته على شكل سياسات ، وخطط ، وضبط
مباشراً للتعليم ، والنشاطات المعنية .

وخلال إدراك هذه السياسات وتنفيذها ، تكيف الدولة النظام التعليمي
لمصالحها وأهدافها ، وتحقيقاً لذلك فإنها تتخير الوكالات التعليمية ،
(المدارس الرسمية - أو المدارس الخاصة) ، وتضع آليات التدخل
(المركزية أو اللامركزية) ، وتنشئ نماذج للخدمات (المدرسة الموحدة ، أو
المدرسة المتشعبة) وتخطط وتنظم التدابير الخاصة بالتلاميذ (العمومية
أو غير ذلك) ، ومحتويات فروع المواد الدراسية التي تعلم (علمية أو فنية أو
أدبية) ، وسوق الموارد البشرية (الاحتفاظ وميادين الأولوية) ،
وتتبع الأبحاث (أساسية وتطبيقية) .

وزيادة على ذلك ، فإن الدولة تمارس ضبطها لوظائف التعليم والتعلم
منذ وضع المناهج حتى قواعد التقييم . ومن الطبيعي أن التحكم الإيدولوجي
لا يسرى ، مثل المذاهب السياسية في جميع الأنظمة السياسية . ومع ذلك ،
فإن كل دولة تراقب سلوك معلميها إذا لم تتحكم فيهم . وهي تقوم بذلك على
طول الخط منذ تعيينهم حتى تطبيق القواعد الجامدة للتبعية السياسية .

وجنباً إلى جنب هذه الأدوار المغرية للمعلم والتلميذ ، فهناك أشكال
الغربة الناتجة عن الحوار الخاص بالتعلم ، إن الأفعال وردود الأفعال بين
القائمين بالمهام ، تكون دائماً غير متجانسة . ويقول بوردو وجان -

كلود ياسيرون ان من المتناقض منطقيًا ان تكون فكرة العمل التربوي انتمى
تمارس بدون السلطة التربوية مستحيًا اجتماعًا • ان عدلية التعليم والتعليم
ترجع في الاصل الى فرض ضروري لانظمة الادراك : والاعلام ، والتحليل
والمعاني التقليدية والعمل • « الحوار » و « التباحث » و « التبادل » التي
توصف للفصل المدرسي ، ليست أكثر من أدوات منهجية ، لا تهدم في الواقع
الطبيعة التحكيمية للتعليم ، ومن ثم تغريبه •

ومن جهة أخرى ، فكل مدرسة سلطتها « الداخلية » • وتبعا لطبيعة
المدرسة وتنظيمها ، وللجهاز السياسي للدولة ، تكون السلطة المدرسية أكثر
أو أقل دكتاتورية أو تكون عرضة لتدخل الدولة • وعلى أى حال فان هذه السلطة
الداخلية تضع التعليمات وتوجه تنفيذها ، وتحدد السلوك التربوي أو الإداري •
ومن هذا التسيير التربوي والإداري ، تظهر أشكال حتمية من الغربة تنتج عن
علاقات القوة التي تنتش في المدرسة في إدارة التسهيلات الجماعية •

وفي العلاقات بين مديري المدارس والمعلمين والتلاميذ ، التي غالبا ما تتحول
الى العلاقة الأبوية النموذجية ، يسود مجال كلى من الالتزام والقهر وهذه
الممارسة للقهر بالشرعية التي تغلفها تساعد على الاعتقاد قلبيا بالرسالات
المدعاة وتكسبها دواما نادرا •

وفي العلاقات بين الإدارة المدرسية والمعلمين ، فان الطبيعة الاوليغاركية
لجميع أنواع الحكم تقف سدا أمام المعلمين وتجبرهم على الالتزام بمجدوعة
من الشعائر والقواعد التي لم يكن لها مطلقا أية كلمة في وضعها ، ومن الواضح
أن هدى التحكم في المدرسة الرسمية يختلف عن ذلك الذي يمارس في المدرسة
الخاصة ، تماما مثل اختلاف التحكم في المدرسة الابتدائية عنه في الجامعة •
ومع ذلك ، فبسبب أن علاقة القسوة لا تختفى أبدا ، فانها تكون به ثابتة
بالقييد ، ومن ثم فهي تقرب وتبعد •

ويخضع الاعداد للمهنة أيضا بما في ذلك مهنة المعلم ، لكل هذه الشعائر منه

الايعازات المدبرة، والالتزامات الرسمية المفروضة ، ولا يكفى أن يكون لدى المرء
المهارة لكي يصبح قادرا على ممارسة أى نشاط + انه من الضروري أكثر فأكثر أن
يحقق شروطا قانونية معينة ، وتتطلب شرعية هذه الشروط حتما ، الترخيص
للمدرسة الذى تمارسه الدولة + وتتوقف شبكات الایعازات والتراخيص على
إرادة الدولة .

وتبعاً لذلك ، فان سياسات الضبط ووسائله تحدد قيام المدرسة ، ونيتها
واتجاهاتها ، وانجازاتها ، زيادة على التسليم بأن لها حق احتكار الإصالة
التربوية . وبمعنى آخر فان المدرسة لا تعكس بالضرورة فقط الغلبة وتفاعل
القوى التى تؤمن الدولة ، ولكنها أيضاً تتميز كمجموعة سياسية ملتزمة بالحالة
الراهنة ، ويؤيد التاريخ هذه المهنة التقليدية للمدرسة ، وهى تتفق مع
أهداف التحديد والثبات اللذين يعترف بهما كأمريين أوليين فى التعليم .

ومن المحتوم أن يتمخض عن هذا التدخل من قبل الدولة الذى يحدد
المدرسة ويضبطها عن اجراء يتولد منه أشكال من الغربة ، ان السياسات التى
تمجد ، والمناهج التى تختار ، والضوابط والضغوط التى تمارس ، تساعد على
تهذيب التعليم : بينما أنها تنقل صوراً وقيماً ومواقف يحوطها الغموض ، فى
ممارسة السلطة .

ويمكن أيضاً بطبيعة الحال أن تثور المدرسة ، وفى بعض الأحيان ،
تتقض قرارات الدولة ، وقد تنفض كقوة سياسية أصلحية بل وثورية . وهذا
للموقف الأخير نادر نوعاً ما ، ولكن فى الغالب ، يكون موقف المدرسة أن تكون
الاساس المادى أو المرجع العادى للجماعات المهنية أو الايدولوجية التى
من أعضائها المختلفين . وهذه الجماعات - مثل بعض الحركات الطلابية ،
واتحادات المعلمين ، وجمعيات الآباء والأمهات ، وكذلك أفراد أساتذة
الجامعات - تسهم بكثرة متزايدة فى الحياة السياسية للدولة والمدرسة ،
كقوى تعمل من أجل التغيير .

ويعتبر ذلك من هذه العناصر المبدأية ، لا تنحصر من أشكال الغربية
التي تبتدع في المدرسة عن طريق تدخل الدولة ، ان الثورة الناجحة قد تتمخض
عن وهم مؤقت بالتححرر ، ولكن لا يمكن ان تستمر اية حركة ثورية من غير حكومة
ولا يمكن ان تتخلى اية حكومة عن محتواها في التدخل في المدرسة .

ويبدو ان هذه الدراسة تؤدي الى نتيجتين متكاملتين (ا) دوام الغربية
الظاهرة السلطة في المدرسة ، (ب) الغربية كعنصر طبيعي للمدرسة والعنصرية
التربوية .

ويمكن رؤية دوام الغربية لظاهرة السلطة في المدرسة ، كحقيقة تاريخية .
فمن المدرسة « الشائعة » الى المدرسة الحرة في الوقت الحاضر ، تتكرر ممارسة
السلطة بحتمية اخضاع الجماعات الاجتماعية . وطبيعي ان تختلف
النماذج ، وتتباين أنظمة الحكم تبعاً للزمان والمكان . ومع ذلك فالذين
يناضلون ضد ظاهرة السلطة قليلون للغاية ، والمشروعات مثل مشروع
« الغاء المدرسة » الذي ينادى به ايفان ايليس ، لا يؤدي في الحقيقة الى اكثر
من تفنيد الاشكال والمناهج . ان الوجود التاريخي لهذا الحكم الداخلي يجعل
اغتراب المدرسة امراً حتمياً ، وبالتبعية اغتراب نشاطها ، وهذا هو ما تقدمه
التربية .

ونتيجة لذلك فان الغربية عنصر طبيعي في تكوين المدرسة وفي العملية
التربوية . ان قدرة الانسان على المعرفة وكذلك علاقات السلطة التي تتطور داخل
المدرسة كنتيجة لتدخل الدولة ، تفرض دائماً آراء متعصبة ومنحرفة .
ولا مناص من ان يتسبب التعليم والتعلم في الغربية .

وملخص القول انه لا يوجد تعليم دون مدارس (بأوسع مدلول ممكن)
وان كل مدرسة تقوم بالتجنيد . ومن الواضح انه قد تتعايش في المدرسة
ميول وعقائد مختلفة تحدث وتنقل آراء جزئية مختلفة . وتفرض الانظمة
السياسية للمدرسة والدولة احكام هذا التعايش . ويعادل المزيد من الحرية
التجنيد في المدرسة دون ان تستطيع القضاء عليه وهو امر ييذو محزننا .
ولكن يجب الا يكون هناك حزن اذا ما تعرض الدفاع عن الحرية للخطر .

الکتاب : باتریک فان زسزبرج

الكتاب : باتريك فان رنا برج ابن
مواطني بوتسوانا الذين نفتهم جنــوب
اذريقيا) . مؤسس سوانيج هــنـن .
ومدارس نهر شاشي ، والجريجاد ، وكاه
برامج تهدف الى ربط الدراسة بالعمل .
« وف » الارض الاثمة « و » تقرب من
سوانيج هل .

يمكن القول بأن الجمع بين التربية والانتاج ذو فوائد هامة من الناحية الاقتصادية والتربوية والتعليمية ؛ وذلك بحسب مفهوم هذا الجمع وتنظيمه والاطار الاجتماعى الذى يتم فيه . ويمكن تحقيق هذا الجمع بإدخال تعديل الانتاجى فى الخطط والبرامج الدراسية . وفى أنشطة المعاهد والبرامج التعليمية والتدريبية أو بوضع البرامج التعليمية المنظمة والجدادة للموجودين فى أماكن العمل الحالية أو المستجدة .

فأما من الناحية الاقتصادية فإن فائدة
الجمع بين التربية والانتاج تتقدر بتدر
ما يساعد به الانتاج أو تحسينه على
تمويل التعليم : كما تتقدر بمدى قدرة
هذا الجمع على تعزيز الصلة بين التربية
من جهة والتدنية والعمالة من جهة أخرى .
وأما من الناحية التربوية فإن إمكان
الجمع بين التربية والانتاج يعنى التسليم
بأن تنمية المآكات الحقاية ليست بمهمة
على التلقين الشفهي وتعليم المناهج في
المدارس بطريقة مرتبة ترتيبا منطيقا .

فالمعلومة الانتاجية يمكن استخدامها سادينا ميكا (وكأساس عملى) لتنمية ذاكة التفكير وغيرها من الملاكات العقلية .

وأما الناحية الاجتماعية فهي مرتبطة بالناحيات الاقتصادية والتربوية .
والربط بين هذه النواحي جوهريا يتطلب التسليم منذ البداية بأن التربية هي دائما عملية اجتماعية شاملة ، يعبد فيها تنظيم ومراقبته واستخدام التكنولوجيا هي المصادر الأساسية للوعى الجماعى والفردى .

وهن الناحية الجوهرية فان امكان الجمع بين التعليم والانتاج من أحد هذه الوجوه أو كلها ينبع من التربية نفسها وهن الاطار الاجتماعى والايدىولوجى السائد للتربية . وان البرنامج الذى يمثل الحد الاعلى لايتطلب ايدىولوجية ملائمة وتنظيما اجتماعيا فحسب بل يتطلب أيضا مفعوما ملائما للتربية .

والتسليم بذلك ليس معناه أننا ننكر تماما صحة وقيمة البرامج التى تتضمن صوراً مختلفة من صسور الجمع بين التربية والانتاج فى ظروف تقل عن الحد الاعلى المشار اليه . ذلك أنه توجد فى هذه الظروف نفسها عوامل اجتماعية وايدىولوجية تؤثر بدرجة كبيرة فى نجاح هذه البرامج واستمرارها . وبيمكن القول بوجه عام ان من أهم الاعتبارات فى هذا الشأن مدى الارادة السياسية والالتزام السياسى الذى يركز عليه البرنامج .

وواضح أن تحديد الفوائد المحتملة والعوامل الاجتماعية والايدىولوجية يتيح لنا اطارا شاملا لتحديد ودراسة الجمع بين التربية والانتاج ، نتبين فيه الفوائد الاقتصادية والاجتماعية والتربوية المترتبة على هذا الجمع .

ولاريب أن استغلال الانتاج فى تمويل التعليم يمكن أن يعد بمثابة أدنى فائدة — أو المضاعف المشترك الأصغر — لاي برنامج من البرامج . ذلك أن أغنى البلاد لاتستطيع تلبية جميع المطالب التربوية التى يحتاج اليها أهلها ، ويتوقعونها . ثم ان نقص الموارد المتاحة داء تشكو منه كل الدول ولكنه أعضل ما يكون فى العالم الثالث . يضاف الى ذلك مشكلة تخصيص الموارد .

والاتجاه العام في ذلك هو تخصيص القدر الأكبر منها لانتاجية التعليم ذي المستوى الجيد والراقي لاقليّة الشعب بحيث لا يبقى للسواد الأعظم سوى النزر اليسير من هذه الموارد ، أو لا يبقى شيء على الإطلاق • ولا ريب أن إشراك المتعلمين والمتدربين في العمل الانتاجي من شأنه أن يخلق موارد جوهرية تساعد على تذليل تلك العقبات ، ويتضمن هذا العمل الانتاجي إنتاج سلع وخدمات تدر دخلا أو انشاء البنية الأساسية (المرافق والمنشآت العامة) اللازمة للتنمية ، ويكون ذلك في بعض الحالات باستغلال عمل الطلاب غير المدربين مهنيا ، وفي حالات أخرى باستخدام المهارات التي اكتسبها الطلاب في التدريب المهني •

وينبغي أن يكون الانتاج المرتبط بالمهارات أعلى مستوى وأكبر دخلا من الانتاج الذي يقتصر على العمل غير الماهر • ويمكن القول أيضا بأن الفائدة سوف تعم الافراد والمجتمع معا إذا تسليح كل فرد بمهارة انتاجية ، حتى ولو لم تستغل بأكملها في الحياة العملية ، ومن المؤكد أن التنمية ، وخاصة في دول العالم الثالث ، تتطلب من المهارات الانتاجية أكثر مما تتطلب من المهارات الأكاديمية والعقلية • ولعل أهم شيء في هذا الصدد هو تحديد السن التي يتم فيها قدر من التخصص •

ولاشك أن هناك فوائد تربوية كبيرة جدا لربط الانتاج بتدريب المهارات بشرط أن يكون هناك قدر كاف من التعليم الأكاديمي والنظري • ذلك أن ممارسة التكنولوجيا حتى الانواع البسيطة منها من شأنه أن يضاعف الفرص لنتيجة المهارات العقلية في أثناء الانتاج ، كما أنه يتيح أساسا عمليا لتكوين المفاهيم والنظريات العميقة وبخاصة في المجتمعات الريفية التي تجهل مفاهيم ونظريات الثقافة الصناعية • وكلما ازداد عدد المنشآت والمؤسسات الانتاجية وازداد تنوعها في البلاد والمناطق التي تفتقر الى التكنولوجيا المتطورة ازدادت قوة العامل البيئي كأداة في التربية • ويمكن أن يتم ذلك عن طريق تحويل المدارس الى مصانع ومزارع أو تحويل المصانع والمزارع الى مدارس ••

وسواء تم هذا أو ذاك فإن مفهوم التربية سوف يتسع بحيث يصبح جزءاً من عملية تغيير البيئة .

والتطبيق العملي لهذه الفكرة من شأنه أن يؤدي الى تطوير البنية الأساسية في المجتمع المحلي ، وتوفير السلع والخدمات التي لم تكن متوافرة من قبل . ومن عيوب المدرسة التقليدية غير المرتبطة بالانتاج أنها تخرج الشباب من نطاق القوى العاملة . وتحمل العمال المهرة على الهجرة الى المدن . ولأنك أن تطوير المنشآت والمؤسسات المحلية من شأنه أن يعزز فكرة اللامركزية ، ويسهل الاشراف المحلي ، كما يقضي على الهجرة من الريف الى الحضر . وليس الجمع بين التربية والانتاج مجرد تدريب ذهني ، بل يجب أن ينظر اليه على أنه تنمية شاملة كاملة . ولذلك يتوقف هذا الجمع على توفير برامج دراسية أساسية وتهيئة الوقت الكافي للدراسة . ويجب أيضا أن يكون عملية مستمرة هدى الحياة .

وهناك بالطبع عقبات هائلة تحول دون تنفيذ هذه البرامج وتنفيذها ، وبخاصة في البلاد التي تفتقر الى القوى البشرية الماهرة . ولكن العقبة الكبرى في الحقيقة تكمن في الاوضاع الاجتماعية والسياسية . ففي البلاد ذات الاوضاع الاجتماعية القائمة على التسلسل الهرمي نجد أن الاختيار الدقيق للطلاب وما يترتب عليه من استبعاد بعض الفئات في المحطات النهائية في النظام التعليمي من شأنه أن يحدد مسار التربية . ذلك أن عملية الاختيار والاستبعاد لا تنحصر بسبب التعاليم على النطاق الجماهيري . والمعروف أن النظم المدرسية المرتبطة بالنظم الاجتماعية السائدة تكون عادة متحجرة لا تتقبل الافكار الجديدة . والتاريخ حافل بأمثلة الجهود التي بذلت لايجاد التعليم الشعبي ذي النظام المزدوج : نظام يتمتع بالمكانسة ويحظى بالاحترام ، ونظام ينظر الناس اليه بعين الازدراء والاحتقار . ولذلك فإن ادخال الانشطة الانتاجية في البرامج التعليمية والانشطة المدرسية لا يمكن أن يتم الا اذا كان هو الهدف الكلي للنظام التعليمي القوي الذي يتم تنفيذه بعزيمة وارادة سياسية كبيرة .

ويمكن القول بوجه عام أن الأمل ضعيف في وجود البدائل في النظام التعليمي المزدوج لأن الضغوط الاجتماعية تميل إلى إضفاء الصفة الرسمية على النظام القائم كما تميل إلى الاختبار ، والحالات الفردية التي تصادف نجاحا لا تستمر غالبا لأنها تتوقف على عوامل دينية أو محلية خاصة ، كما تتوقف على ما يسمى بالأفراد الشواذ أو الخارجين للعادة ، ويمكن أن تكون فرص النجاح أكبر حيث ترتبط البدائل بحركة شعبية سياسية عريضة تتحدى النظام التعليمي القائم بنجاح .

وإذا قلنا أن العوامل السياسية والاجتماعية أكبر من المشكلات المتعلقة بالتنفيذ فليس معنى ذلك أننا نقلل من شأن هذه الأخيرة ، ولكن من الممكن تدريب الأفراد والأسراع بتدريبهم بربط هذا التدريب بالانتاج ، ومن الممكن الاستفادة من المهارات المحلية بطريقة أفضل ، واستخدام المعونة الفنية في وضع نظام تعليمي جديد بدلا من استخدامها في النظم التعليمية الحالية . ومن الممكن التغلب بالتخطيط الدقيق على المشكلات المتعلقة بتسويق المنتجات وتوزيعها .

ومن بين الدول التي يمكن الاستشهاد بها في هذا المجال : الصين ، وكوبا ، وجمهورية فيتنام الديمقراطية . وقد أحرزت هذه الدول أكبر نجاح في الجمع بين التربية والانتاج ، وفي جنى أكبر الفوائد الاقتصادية والاجتماعية والتربوية من وراء هذه التجربة . وفي جميع هذه الحالات نرى العمال يتعلمون ، والمتعلمين يعملون ، وكثيرا ما يشتغل كلا الفريقين بالتدريس والتعليم . والهدف المقصود هو أن يصبح المجتمع عبارة عن حجرة دراسية كبيرة ، وأن يستمر مدى الحياة . وهناك تعاون في التعليم والانتاج ، وهناك لامركزية ، ومؤسسات انتاجية متنوعة مرتبطة بالتربية والتعليم . وليس الجمع بين التربية والانتاج سوى وجه واحد فقط - وإن كان وجهاً حيويًا - لمنهج شامل كامل .

وتقدم لنا جمهورية تنزانيا المتحدة مثالا لمنهج أقل من ذلك . فالاهداف واحدة ولكنها محدودة . وتدل الشواهد على أن الأداء لم يصل إلى مستوى

الاهداف والسبب فيما أحرزته التجربة من نجاح محدود يرجع الى المشكلات المتعلقة بالتنفيذ ونقص المهارات ، واكل هناك تصميم سياسيا على ضرورة نجاح الجمع بين التربية والانتاج ، ويبعد أيضا أن الجهود المستمرة لتحقيق هذه الغاية تساعد على احداث التغيير الاجتماعي باستمرار . ويزداد باطراد عدد الشباب من خريجي المدارس والجامعات الذين يحرصون على استمرار هذه العملية الاجتماعية .

ويعد مصير التعليم الاساسي الغاندي (نسبة الى الزعيم غاندي) مثالا طيبا لا يحدث للبدائل في النظام التعليمي المزدوج حتى ولو ساندتها شخصية قوية ، فلم يبق منها سوى آثار قليلة متفرقة ذات فوائد اقتصادية وتربوية محدودة .

وكان العمل السدي كلفت به في بوتسوانا يتضمن تحديث (ادخال الاساليب الحديثة) المدارس التقليدية فحاولت ادخال العمل الانتاجي فيها مع ربطه بشيء من تدريب المهارات ، ثم قمت بإنشاء نظام بديل قائم بذاته مبنى على الانتاج المرتبط بتدريب المهارات المتخصصة مع بعض العناصر التعليمية . . وقد فشلت محاولة اصلاح التعليم التقليدي لأنها لم تظفر بالتأييد السياسي . . أما البرنامج البديل المعروف باسم «بريجاد» فقد بقى قائما وانتشر بالفعل في جميع أنحاء بوتسوانا لأنه لقي تأييدا من الحكومة ، ولكن بوصفه بديلا فقط من بدائل النظام المزدوج . ويتعرض البرنامج لضغوط هائلة تهدد ، الى صبغه بالصيغة التقليدية .

وتتركز جهنودي الآن على تدعيم « البريجاد » في مدينة « سروي » في بوتسوانا كنهوذج عملي لنظام بديل ، ويعطينا هذا البرنامج أفكارا مفيدة عن مشكلات التعليم والتنفيذ ، والمشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، ووسائل التعليم ، مما يفيد القائلين بالتحديث خارج حدود بوتسوانا . ويحقق البرنامج فوائد اقتصادية جوهرية ، وهو في الواقع يغطي نفقاته كما أنه يحقق

فوائد تربوية كبيرة ودرجة أقل من الفوائد الاجتماعية للمجتمع المصلى • بيد أن البرنامج أبعد من أن يكون جاهزياً • وأبعد من أن يحقق إمكانياته بصورة كاملة • وكلا هذين الهدفين يتطلبان تغييراً اجتماعياً ، وهو ما لم يحدث مع الأسف حتى الآن •

المترجم : أدبي محمد الشرف

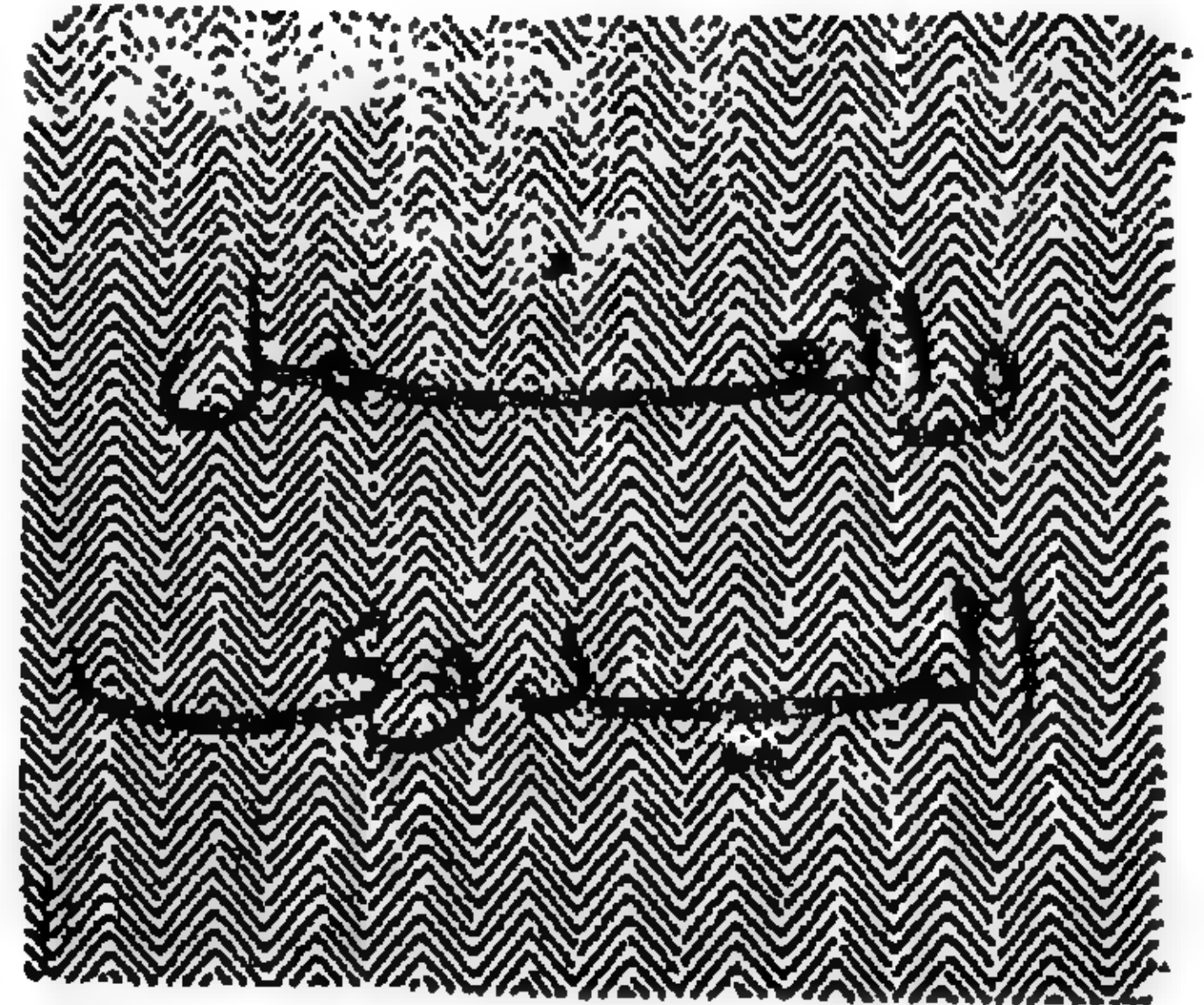
دو قـمـm

ملف خاص :

التعليم للمعمل

المدرسة والإنتاج

المدرسة :



الكاتب : رينيه ديمون
فرنسا

في الاصل مدرسة من الصفوة

الكاتب : رينيه ديمون (فرنسا) استاذ
مجرى بمعهد باريس جرينيون القومى
الزراعى وخبير سابق بالامم المتحدة
ومظمة الاغذية والزراعة ، ومن أشهر
مؤلفاته : افريقيا السوداء فى انطلاقة غير
موفقة ، التنمية والاشتراكية انانية الاغنياء
الابوتوبيا بينة اشتراكية فقط .

لم تكن المدارس الاولى اجبارية
وعامة . بل كانت تتجه الى صفوة جـد
محدودة من أبناء الاثليات الصغيرة
التي تملك السلطة الاقتصادية
والسياسية . وكان العمل اليدوى من
شأن العبيد ورقيق الارض ومجتمع
الطبقات الدنيا . والمدرسة فى أيامنا
هذه لم تتخلص بعد من هذه الاوهام
الباطلة ، حيث كان يوجد — ولايزال
يوجد — طريقان متميزان تماما .
الليسيه التي سادها الطابع الادبى
طويلا تعد الصفوة لدخول الجامعة ،
والمدرسة الابتدائية والابتدائية العادية
توصل أبناء الطبقات الشعبية الى
التعليم المهني وأحياناً الى مدرسة
المعلمين . والبرجوازية وحدها هي التي
كانت ترسل أبناءها الى الليسيه .

حقاً ان الطبقات الشعبية تصل اليوم
على نطاق أوسع الى الليسيه ، إلا أن
هذه مازالت سادرة فى احتقار كل أشكال

... في وبعدها قدمني

اليونس أثناء محاضرة في لوزانكا بانني « الاستاذ ديمون » من اليسوريون «
وصحت قائلا : « لا ، انني انتهيت الى التعليم الفني ، الى المعهد الزراعي ،
وهذا شيء أشرف به » فانهم لم يكفوا عن النظر الى في كثير من الدهشة اذ مازال
التعليم الفني محتقرا ، ومن الطبيعي ان يرسل اليه أولئك الذين لا يبدون
أكفاء لتابعة الطريق الارستقراطي ، طريق اليسيه .

العمل اليدوي

والعمال المهاجرون

لقد اقترح ماركس الغاء أنواع التفرقة بين العمل اليدوي والعمل العقلي ،
ولكنها لم تكن أبدا . أشد مما هي عليه اليوم . وحتى في كثير من البلاد التي
تزعم أنها اشتراكية مازالت هذه التفرقة قائمة على نطاق واسع ، رغم
بعض الجهود التي تبذل لإلغائها والتي كثيرا ما تكون سطحية . والصين هي
الدولة التي قطعت شوطا أبعد في هذا الطريق ، غير أنني رأيت في محل عمل
قرب تاتشاي رؤساء العمال يبذلون مجهودا يقل كثيرا عما هو مطلوب من
القرويين في المكان نفسه .

ومع ارتفاع مستوى المعيشة في البلاد الرأسمالية المتقدمة فان عدد الراغبين
في الاعمال الشاقة في تناقص مطرد وهي التي يدفع فيها أيضا أقل
الاجور : ومن هنا سبب اضافي لاحتقارها . واذ ذاك يلجأ المرء في أدائها
لرعايا البلاد الفقيرة . وبعد أن كانت فرنسا تحصل عليهم من بلجيكا الى عام
١٩٠٤ وبولندا حوالي ١٩٢٠ ثم من ايطاليا واسبانيا والبرتغال أخذته
استعانتها تزداد باليد العاملة من المغرب وحتى من افريقيا السوداء : السنغال
ومالي وفولتا العليا بصفة خاصة . وفي داخل القارة الافريقية نفسها يجري
تقسيم المهام للعمل حيث يقوم « الموسيز » من فولتا العليا وغيرها
بأشق الاعمال في ساحل العاج وغانا ثم في الجابون .

وتزيد كراهية الاجانب حينئذ من تناقص احتقار الاعمال اليدوية ، انهم

أعمال « البونبول » و « الزنوج » الذين كثيرا ما ترهقهم التفرقة العنصرية بهؤلاء أو بأشد مما يعانونه من ظروف عملهم أو مسكنهم أو علاقاتهم الشاقة .

المدرسة بدون عدل أو الذكاء الأبتسر

في المدرسة يتعلم الإنسان من عقله ومن الكتب . يتعلم أشياء مجردة قواعد اللغة والأدب الكلاسيكي واللغات الأجنبية والرياضيات . . يحشد الإنسان في ذهنه كثيرا من الوقائع والنظريات المبرهنة والعلوم المستقاة من الكتب ، وينشبد قصائد عن ظهر قلب . ولا يعرف الإنسان كيف يستخدم يديه باستثناء الندرة النادرة التي تهين إلى الاشتغال بالتوافه المتنوعة — والرياضيون وحدهم — وهم قلة أيضا — ينمون عضلاتهم ويبدلون نشاطهم بدنيًا ، ولكن هذا النشاط منتج : ولا مقابل له ، وهو بذلك ذو طابع أرسقراطي .

ولكن كثيرا من أشكال الذكاء يحجبها بالاضمحور مثل هذا النمط من التعليم . فالعدل اليدوي يعلم الإنسان استخدام يديه وعينيّه ، وينهى المهارة الفيزيائية ، ويسمح بالتطبيق العملي للمعطيات المجردة ، ويسهل بذلك فهمها فالإنسان الكامل هو الذى يستخدم جميع حواسه معا ويتمكن بذلك من استخدامها بكامل طاقتها . ومن جهة أخرى : فإن من يمارس نشاطا بدنيا يدرك شرفه كله ، وبذلك يكف عن احتقار العمال اليدويين ، ويشاركهم شيئا ما ، ويعرفه دتل ما يعرفون في بعض المجالات ، إلا أن الذى يمكنه من فهمهم وجعلهم يشبهونه .

واذ كنت مدرسا شابا في « المعهد الزراعى » بباريس عام ١٩٣٦ فأننى أمضيت أجازتى في أوفرني . وذات يوم تحادثت مع قروى يعمل في حش الحلقه المجفف وسألته أن يحدثنى عن مهنته . فرد على الباريسى الذى رآه في شخصى : « امض في طريقك فليس لدى ما أقوله لك » ، حقا ان حياة القروى الجبلى

هذه كانت تسمية وبنية الأجر ، وأن يحزنه أن يرى مسؤولاً إنسانياً من
إنسانين « يتنزهون » ، ولما كنت أنا نفسي عاملاً زراعياً فقد دللت إليه أن
يركب العربى لعمل عربة نقل من العلف المحسوس الذى ينساواوندى إياه من
قوت ، وهو امزاج حساز القبس ، وعندما انتهت العربة نادى الفلاح ابنته
وهى المكلفة عادة بهذا العمل قسائلاً : « كم هى دجربة » ، لقد جرت امتحانى
وأصبحت أستطيع من الآن أناقش مع هذا الفلاح جميع مشكلاته ، لأننى كنت
من اسل الحرفة ، وكنت أعرف كيف أدرك المدراس .

البلد المتأخرة فى مركز أسوأ

لنأخذ مثلاً أفريقية السوداء أو الاستوائية وخامسة الجزء النادق
بالفرنسية الذى كثيراً ما سنجت لى فرصة دراسته . لقد تبين منذ عام
١٩٦٢ خطورة الموقف المدرسى فى أفريقية السوداء التى سارت فى منطلق خطأ .
فى معظم الحالات يذهب ابن الفلاح الى المدرسة على أول الافلات من معيشة
الفلاح التى تبدو له رقاً حقيقياً ، ويرجع هذا فى جوهره الى الهوة التى
تفصل بين مركز الفلاح ومركز الاقليات الحضرية المهتازة من كبار الموظفين
والسياسيين وأصحاب المهن الحرة والتجار الكبار الخ ، فعندما تربح
طائفة ما فى المتوسط ١٥ أو ٢٠ مرة وأحياناً مئة مرة أكثر من غيرها فان
الفلاح لا يمكن أن يعول بعد ذلك على التحديث الزراعى لتحسين مركزه حقيقة
ذلك ان زيادة قدرها ٢٠٪ أو ٣٠٪ لا يمكن مقارنتها الى ١٥٠٠٪ فالمدرسة
تعتبر بمثابة الباب المفتوح نحو الامتيازات ونحو حضارة المرسيديس ،
ذلك أن المدرسة ، وهى الوارثة المستندمة للنظام الفرنسى الذى وهبها الحياة ،
تعنى بالامتحان أولاً وبما أن نسبة ضعيفة من تلاميذ التعليم الابتدائى
للريفى هى التى تصل الى التعليم الثانوى ولا يصل منهم أحد تقريباً الى
الجامعة فان هذه المدرسة تعد إذن ، وبخاصة ، نوعاً من الشبان الساخطين
الذين « فشلوا » والذين قلما يجدون عملاً فى المدينة ، حيث ينتهى بهم الامر
الى الضياع أحياناً ، وكثيراً ما يصيرون عاطلين أو شبه عاطلين فى مهن صغيرة .

بين فترة أخرى فإن المدرسة ... بل ... بيان بنوع خاص ، وفقدوا الانتماء
العظمى من الفتيات جانبا ، الأمر الذي لم يسؤل معه اتخذت الأسرى وفقدوا
الانفجار السكاني .

وحيث ينجح النظام المدرسي على نحو أفضل في تخريج الجسم الكبير من
حملة دباومات الجامعة ، كما في الهند ، فلا جدوى من قيامهم بخدمة اقتصاد
بلادهم ، ويحسن أن يعملوا في بلادناحية ، فالتوجيه المدرسي يؤدي إلى
هجرة العقول ، وما يسهم به هؤلاء المهاجرون المشتغلون بالأعمال العقلية
في تنمية الولايات المتحدة يدرى بالنسبة لهذا البلد قيمة أعلى من كل معونه عادة
يخصصها للعالم الثالث ، فان ٤٠ ٪ من إحصائى الولايات المتحدة هم من أصل
هندي .

إعادة تقويم العمل اليدوى أولا :

لحث الشبان على الاستعداد منذ المدرسة على القيام بعمل يدوى ينبغي
أن يصير هذا العمل أكثر تشويقا وأفضل اعتبارا وأعلى أجرا ، فالمعروف الآن
للنظر هو بحذافيره مسألة التدرج اندالى لطبقات المجتمع ، إذ لماذا يدفع أجر
أعلى عن الأعمال العقلية ، في حين أنها في الواقع ليست أفضل أداء أو أكثر تشويقا
وأعلى اعتبارا ؟ يتعين علينا إذن أن نتعلم كيف نعامل هؤلاء العمال على
قدم المساواة مع غيرهم — وهذا أمر لا يكفى تعميم حق الانتخاب في تحقيقه
— وأن نتعلم أن نحى في الشارع ، عند المناسبة ذلك الذى يكنس ويرفع
المقمامة ، فذلك هو بداية الاهتمام بهم هؤلاء العمال باعتبارهم أناسا جديرين
بالاحترام .

يجب أن نهتم إذ ذاك بمعرفة هل بذل جهد لتعليمهم القراءة (محسو
أهميتهم) في لغة بلدهم الاصلى وكذلك في لغة البلد الذى يستقبلهم ، فالمدرسة
ليست هى التكوين التعليمى الوحيد ، والطفولة والشباب ليسا هنا أنس
الوحيدة التى يمكن أن يتعلم فيها الإنسان ، فينبغى إذن أن نخضع أولا

للعمال المهاجرين ، لهم وحدهم فحسب، نظاما كاملا للتكوين المستمر يكفل بالتوازي تعليما عاما مقترنا بتأهيل ذهني لا يكون خفيفا جدا .

الاولوية نحو الامة الوظيفية :

اننى اهتم أولا بهؤلاء الذين اميستطيعوا الذهاب الى المدرسة خصوصا في افريقيا الاستوائية ، حيث لا توجد اماكن لجميع الاطفال ، فهاهم أولاء يدخلون في نشاط منتج ، فلاحين أو صناعا أو أصحاب أية مهنة أخرى ، وهم يمارسون عادة عملا يدويا كان من الممكن أن يكونوا أهلا لتحقيقه على نحو أفضل لو أنهم تلقوا حدا أدنى من التعليم العام والمهني معا . وحبذا لو أنهم تعلموا القراءة والكتابة والعد ثم اكتسبوا بعد ذلك مبادئ تكوين مهني . ولا ريب في ان هذا يكون من وسائل تعميم الرعى الزراعى فيما بعد ، ليسهل بذلك المزيد من الجهد في الانتاج الزراعى ، وهو أمر جد ضرورى للحد من « جوع العالم » ، وشرط ذلك هو تتابع الوسائل الأخرى : تقديم الاعتمادات والاسمدة والمهمات وتسويق أفضل لمنتجات الزراعة وتربية الحيوانات وتوليدها ، ويمكن أن يتحقق ذلك في اطار التعاونيات التى فشلت غالبا الى الآن ، وبخاصة لعدم توافر الحد الأدنى من المعلومات المذاعة على الجماهرة الريفية . وعندما يقل عدد المتعلمين في قرية ما فان هؤلاء سرعان ما يستولون على ادارة هذه التعاونيات ويتمكنون من استخدامها لاستغلال القرويين الذين لو كانوا في جملتهم من المتعلمين لتمكنهم رقابة كوادرهم . وهذا التعليم قليل التكلفة فى مالى حيث يقبل معلمو القرية القيام بهذا العمل طواعية ، وبدون مقابل ، ويجدون للجزاء الاولى فيما يضيفه عليهم ذلك من حوابة .

فشل التعليم الريفى

الثورة

في فولتا العليا ، مثلا ، حاولوا أن ينشئوا الى جانب المدرسة الابتدائية

التقليدية مراكز للتعليم الريفي : تتصل بصفة خاصة بالتكوين الزراعي ، ولم تصادف هذه المدرسة أى نجاح سواء لدى التلاميذ أو آبائهم الذين لا يرون فى المدرسة الابتدائية سوى وسيلة - وإن تكن غير مؤكدة - للوصول الى المدرسة الثانوية والعالية وبالتالي الى الامتيازات . والمدرسة الابتدائية « التقليدية » هى وحدها التى تقى بهذا المطلب ، واذن فليس من المستطاع اصلاح نظام التعليم الا بعد اصلاح سياسى عميق يعطى الاولوية الاولى للتنمية الزراعية (قبل الصناعة والمدينة والصناعات والزراعات الغذائية أيضا (قبل زراعات التصدير) وهذا امر يفترض انتزاع السلطة من الاقليات الحضرية المهيمنة التى تعض على ما فى يدها بالنواجز وتشترى الامنحة لاستبقائها فى يدها بصورة اشد وأقوى. وهذا يفترض نجاح الثورات الريفية الحقيقية ، والدعوة اليها من أعز أماني بروفان وراغينيان (١) .

وقد لاحظنا المأزق الحقيقي الذى تؤدي اليه أنماط التنمية الحالية المستلزمة الى حد بعيد من المجتمعات النامية وذلك فى بلاد جد فقيرة بحيث لا تحتل نفقات مجتمعاتنا الاستهلاكية ، وبدون أن ننصح بشكل أو بآخر من الثورة نستطيع على الاقل أن نحاول رسم صورة فى إطار جديد سياسى لما يمكن أن تكون عليه مناهج تعليم جديدة كلها .

العمل اليدوى على جميع المستويات :

فى هذا الفرض « على الطريقة الصينية » يدخل العمل اليدوى فى جميع أنواع التعليم ، فيكون بالمدرسة الابتدائية حديقة مدرسية كبيرة وحقل ينتج فيه الخضراوات والفواكه ، الخ ، مع تربية محدودة للحيوانات (البيض والاعز والالبان) ، مما يسمح بسد أوجه النقص الغذائية الرئيسية عند التلاميذ . وعلى المستوى الثانوى الذى سيدهج اذ ذاك فى التعليم الفنى يقسم الوقت بين العمل المنتج والدراسة بمعناها الحقيقي ، وكما هى الحال فى كوبا. فخل

(١) النظام الجديد للجوع الثورات الريفية مطبوعات سوى ، ١٩٧٧

المانجو •••) ينضم إلى التلاميذ بدس أفعالها (أو بها ضوا تقريبا) • رعى
 غرار ما يجرى في الصين يتكسون نسف مدرسة ورسف لأعمال الاختيب والحديد
 وكثير من أوجه النشاهد (الميكانيك والشهربائية ودماعة ومسابك) • لا
 يعم شيها اشياء معدة بنزين حواء المدرسة وأنش اسماء نافعة صالحة لتثير
 من المستهالات • ويدون ناتج بيع مصدرها لا غنى عنه لتتبريل في البلاد
 انى على مثل هذه احواله من الفقر والمدرسة الاذيقية الحالية تؤدى الى
 طريق مسدود () لأن الماديين يمنحون اجرا عاليا جدا بالنسبة لمستوى المدرسة
 الريفى • ومثل هذه الاقتصادات المتأخرة لا تستطيع حتى الآن الاستغناء
 عن العمل ان لم يكن عن عمل الاحباء فعلى الاقل عن عمل البالغين • ولذا
 ما أدخل العمل اليدوى في المدرسة على هذا النحو فانه يمكن ان يستتبع تشويرات
 عهقة •

مدرسة التهوض الجداى بالقرية

لذا قبلت السلطة السياسية الاوضاع الريفية ، سواء من وجهة النظر
 الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية ، فان المدرسة الجديدة يمكن أن تصبح
 مركزا للاشعاع في القرية ، ولنسوف تكفل بالليل من النفقات • تعديم التعليم
 اذا كان المعلمون الشبان من أبناء القرية الذين استصفحتهم بقصد اعدادهم لتعليم
 يعودون ليعلموا فيها بأجور «قروية» وبضطلع التلاميذ الاكبر منا بقسط
 وافر من تعليم الاصغر منا • وفي هذه المدرسة المفتوحة الابواب « كما يقال في
 الصين تمارس الاعمال اليدوية على نطاق واسع وتغضى جزءا كبيرا من مصاريف
 المدرسة ، ويتولى تدريس هذه الاعمال الاباء أنفسهم وقدامى الزراع والصناع
 الذين يحظى نشاطهم بالحماية ، وعندئذ يتوقف استيراد جميع السلع التى يمكن
 صنعها محليا من البلاد النامية •

(١٠) لو خصصت كل ميزانية فولتا العيا للمدرسة ، فانه لا يمكن مع ذلك الا تعليم
 نصف الاطفال

وتدرس هذه الاشغال اليدوية أيضا للبالغين الذين يحتاجون إليها بحكم مهنتهم .
وتتمشى أهمية هؤلاء البالغين أولا ، وذلك في مدارسهم نفسها ، وعند الضرورة .
بمعرفة أبنائهم الذين وصلوا الى نهاية دراساتهم . وهذا يفترض ان هؤلاء
الاولاد لم يعودوا راغبين في الذهاب الى المدينة ، واننا قد حققنا فعلا - في اطار
مجتمع اشتراكي حقيقة ، يقل فيه عدم المساواة كثيرا ، ويستهدف تفتح شخصية
كل فرد - نقضا محسوسا في الفرق المتزايد الآن بين المدينة والريف ، بين
العامل اليدوي والعمل العقلي .

واذ ذاك نستطيع المدرسة ايضا تنظيم اقتصاد القرية الزراعي بأسره في
اطر تعاونية عامة تكفل تدوين وتصريف المنتجات ، وذلك للتخلص من سيطرة
التجارة المجاورة . ان اعادة تقويم العمل اليدوي هو الشرط الذي لا
مندوحة عنه لتعميم المراس عليه . وانكر القول بأن الامر يتعلق بثورة حقيقية
بالنسبة للتطور الحالي الذي يتجه على العكس الى توسيع الهوة بين الفئات
اليديويين والريفيين منهم بخاصة وبين الاثنياء المثقفين وهم حضريون غالبا .

ضرورة اعادة تقويم العمل اليدوي

في البلاد الفريسية

لقد بينا ان التعليم المجرد الحالي هو في البلاد النامية ايضا أبطر ،
بسبب الغيبة التامة لكل عمل يدوي ، ولكل تدريب لليد على الصناعة ، نواة الاداة
العجيبة ، حتى تعم الانسان وكيف يستخدمها على نحو أفضل ؟ ان التربية
الحالية تؤدي الى احتقار جميع الأعمال ونظرا لازيادة عدد الشبان الذين
يقطعون شوطا ابعد في دراساتهم ، قهاهم أولاء جميعا يطلبون عملا مكتبيا ويرفضون
العمل في المصنع أو الحقل .

واذ ذاك يستعان بالعمال المهاجرين الذين كانوا ، لغاية الازمة الحديثة ،
يؤدون في البلاد الغنية نسبة متزايدة باستمرار من الاعمال الشاقة ، وهو

ما سبب في أوروبا (الى جانب أسباب أخرى) بطالة متفاقمة لا تعرف كيفية الخروج منها ، ولكي يقبل شبابنا على تعلم الاعمال اليدوية ينبغي ان يكون في وسعهم الانطلاق الى مجتمع جديد يساهمون بأنفسهم في اقامته بمشاركةهم الايجابية في صناعة . وفي كتابة « لتحرير الطفل » (بايو) يقول لنا الدكتور جيرار مانديل « ان الاولاد البالغين سوف يصنعون شخصيتهم اذا سيطروا ماديا على الحقيقة الواقعية التي تحيط بهم ، واذا اشتغلوا بأيديهم بقدر ما يعملون بأذهانهم : واذا أسهموا في حودودهم واردهم وفي وقت مبكر قدر المستطاع في اعادة انفسهم اقتصاديا واجتماعيا » .

واذن سوف يعاد تقدير قيمة العمل اليدوي ، ويكون أحسن أجراء وأفضل اعتبارا ويكتسب كرامة جديدة . وعندئذ فقط يكون من الايسر ادخاله في جميع انواع التعليم ، وفي جميع الجهات ، والا ظلت المدارس التي لا عمل فيها ، ولمدة طويلة ، اكثر استهواء من « المدارس العاملة » . ان شباب الطائفة يزداد إقبالهم على العمل في الاجازات لحسب القليل من النقود ، فاذا ربحوا منه أكثر مما يكسبونه في المكتب غانهم يقلعون عن عدم اعتبار مستقبلهم محوطا بالكرامة الا والقلم في ايديهم والحقائب في أذرعهم .

سير اصلاح المدرسة موازيا لاصلاح المجتمع

لنفترض أننا ننشد التطور (وهذا على اية حال هو موضوع بحثي) نحو مجتمع أقل ظلما ، وعدم مساواة ، يسمح بازدهار أكبر عدد من أفرادهم . مثل هذا المجتمع سوف ينقص من الفوارق (المتزايدة) بين البلاد الغنية والبلاد الفقيرة على نحو ما هي موجودة داخل كل بلد . مثل هذا المجتمع سوف يحترم جميع العمال ايا كان نشاطهم . كما ان هذا المجتمع قد ينظر يوما في توزيع الاعمال الشاقة بين افرادهم جميعا وذلك في اطار خدمة وطنية . مثل المجتمع سيكون وحسب قدراته ، في نظري ، على اعادة الصياغة الكاملة لنظامنا المدرسي الذي يشمل العمل اليدوي والتكوين المهني على جميع

مستويات التعليم • وسيعتبر العمل اليدوى فيه اذ ذاك مساويا للعمل
العقلى اطلاقا • هذا المجتمع سيكون فى حاجة الى الشبان المتخرجين فى هذه
المدرسة الجديدة ، وسيكون قادرا على فهم الضرورة المطالقة لهذا الاصلاح
التعليمى • وظهر لنا هذا ضربا من الدائرة الفاسدة : «ثورة» (١) اشتراكية انسانية
فى حاجة الى شبان حديثى التكوين ؛ ولكن ينبغى قيام هذه الثورة
لتغيير نظام التعليم أولا •

وفى البلاد النامية يكون من الخطأ القول بهذه الاستحالة • ان تقليل الفرق
بين الدخول فى البلاد الاسكندرية يقربنا من ظروف تحقق فرضنا : فالعمل
اليدوى فيها هو وضع اعتبار افضل حتى ولو لم يعم تعليمه فيها بعد • وهذا
الاصلاح وان كان أصعب فى البلاد القليلة البحت من التنمية يبدو لنا أشد
ضرورة وأكثر استعجالا فيها • وينبغى التفكير بعمق فى ان التأخير الزراعى
الراهن يجرها نحو تبعية غذائية بازاء كبار مصدرى الحبوب ، وبالتالى نحو
تبعية سياسية • وهذا بدون استبعاد حظر المجاعات العامة •

واذا شاءت الصفوة الحاكمة الاحتفاظ بالسلطة فان عليها ان تبحث
عن مفاهيم جديدة للتنمية التى يتعين ان يكون لها تركيز ذاتى مستهدفة أولا الحد
الادنى من حاجات مجموع الشعب لا الاستهلاك الباذخ لطبقة الممتازين •
ولهذا الغرض يجب ان تعطى الاولوية للزراعات المعيشية • واذا اتسمت هذه
الاولوية بالطابع المطلق الذى لاغنى عنه اذا ما أريد تجنب المجاعات العامة ،
فانها سوف تحت على اصلاح النظام المدرسى بأكمله طبقا للتوجيهات المبينة
آنفا • وسيكون النظام الجديد افرادا أكثر اخلاصا لمجتمعهم قادرين على قبول
التضحيات لاجراجه من مأزقة ، والشبان المتخرجون فى المدارس الجديدة سوف
يقبلون فى سهولة أيسر تعبئة « على الطريقة الصينية » لتجهيز قريتهم
بوتحسينات عقارية ومائية ومضادة للتآكل وغراس الخ اذا هيا الاطار الاقتصادى
لهذه القرى الجديدة لكل هؤلاء العمال ربما شخصا من ثمرة أعمالهم •

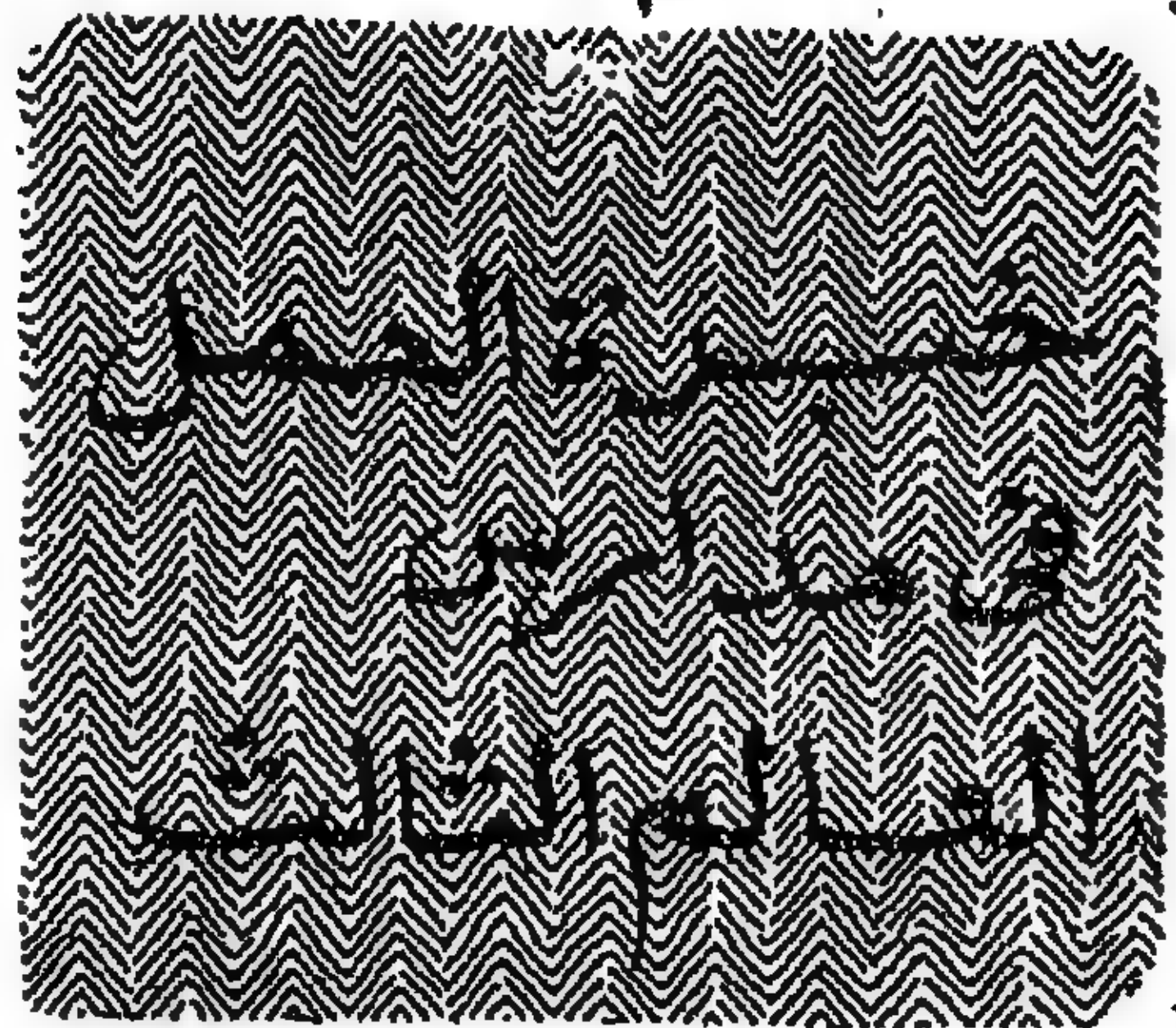
(١) غير عنيقة فى تصويرى •

مدرسة العمل شرط البقاء :

إن نظام التربية الحالية ؛ حيث النظام الاقتصادي السائد ؛ يقودنا الى مأزق مزدوج • وفي البلاد النامية ؛ يزداد مجتمع الاستهلاك موارد كوكبنا النادرة وينمى بصورة متزايدة ضروب التلوث التي أصبحت لاتطاق • وفي البلاد المتأخرة يقتل سوء التغذية ونقصها مايزيد من نسبة الوفيات وهي المرتفعة فعلا وللخروج من هذا المأزق المزدوج فان تعليم البنات سيسهل التخطيط الاسرى وسيسمح العمل اليدوى بأن يعيـد للزراعة فى البلد المتأخر كل ما تستحقه من الاهمية السياسية وذلك بوصفها أساس استقلال البلاد • ولضمان المزيد من الاستقلال الذاتى للشبان بتمكينهم فى وقت جـد مبكر ؛ من ادراك معنى مسئولياتهم المقترن بامكانتهم فى اكتمال ذواتهم (الابر الذى لايرفض التوترات وانما يوجهها نحو التنمية) فان نظاما للتعليم دائم التجدد ، وان كان قطعاً لن يبلغ الكمال ؛ أصبح لاغنى عنه لمجرد بقاء الانسانية •

المترجم : أحمد حبيب عباس

تقويم برامج



الكاتبة : مارجريت . ا . سنكلير

الكاتبة : مارجريت . ا . سنكلير (المملكة المتحدة) عملت في الهند وسرى لانكا حيث قامت بدراسة مقارنة للجانب العملي في التعليم المدرسي . وهي وتعمل الآن في معهد دراسات التنمية التابع لجامعة ساسيكس لاستكمال دراسية تناول برامج خبرة العمل في مدارس العالم الثالث لتقديمها لوزارة تنمية ما وراء البحار .

يرتبط هذا العرض بمحاولات تقديم الأنشطة اليدوية الانتاجية في جداول مدارس العالم الثالث على نحو نمطي بهدف ادماج التلاميذ في الأنشطة الزراعية والحرفية التي تتم في المباني المدرسية . ان لفظ « خبرة العمل » يستخدم هنا لتغطية المشروعات التي لها هذا الطابع الخاص . ومن المؤكد انه في الدول المتقدمة صناعيا يستخدم هذا اللفظ ليشير الى دروس الخبرة العملية التي يكتسبها التلاميذ الذين يعملون في المصانع والمكاتب . ومع ذلك فليس هناك خطورة كبيرة من حدوث نوع من اللبس حيث ان معظم دول العالم تفتقر الى الهيكل التأسيسي لتنفيذ مثل تلك الدروس العملية على نطاق واسع . ولاتاحة فرصة المساهمة في العمل بالمصانع على أساس منتظم (كما تفعل نسبة كبيرة من سكان الصين الذين

يذهبون للمدارس) الا لعدد من تلاميذ المدارس الثانوية في دول مثل الهند وسري لانكا . أما بالنسبة لباقي مجموعة المدارس المعنية فان مثل هذا القطاع من دورس العمل الحديث غير ممكن . ويتمثل أحد البدائل في الريف في ارسال التلاميذ للعمل في المزارع الموجـود وتحويل المدارس . وقد اتخذ هذا الاجراء في الصين وغيرها من الدول الاشتراكية ، ولكنه يمثل مشكلة في المجتمعات التي تقوم على أسس مختلفة (وتلك المشكلات ليست مستحيلة الحل) (١) . وهناك طريقة أخرى تتمثل في بناء مدارس جديدة تعتبر في الوقت نفسه مزارع واسعة - كما هي الحال في مدارس غاندى الداخلية للعالية (بعد مرحلة التعليم الاساسي) التي لاتزال تنتشر في منطقة جيوجارات الريفية أو المدارس الثانوية الاساسية التي تنشأ في كوبا ، ومع ذلك فقد كانت الاحتياجات المتعلقة بالأرض وغيرها من المتطلبات الخاصة بتلك الطريقة بالإضافة إلى الحاجة لإيجاد مساكن للتلاميذ ، سببا في الحـد من التطبيق للعالم لها .

ولقد كانت الدفعة الرئيسية للجهود المبذولة لربط عالم المدرسة مع عالم العمل في الدول الصناعية الأقل تقدماً تتمثل في الاتجاه نحو توجيه المدارس لإضافة أنشطة عمل وأحيانا دراسات تتصل بالعمل إلى الجدول العسادي للفصول . كذلك تتعلق المقالة الحالية أساسا بهذا النوع من مشروعات خبرة العمل ، تلك المشروعات التي لايقف تاريخها الطويل عند حدود العالم الثالث . فلقد شهدت السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر جهودا نشطة لتقسيم فترات من التدريب اليدوي ولقد كان الهدف من تلك البرامج هو جداول المدارس في أوروبا وشمال أمريكا ، جعل المصنع في المدينة منتجا كميته في الدول الصناعية الأخرى أو أكثر منه ، وبذلك يمكن المحافظة على وضع قومي متنافس في سوق التصدير بالنسبة للسلع المصنعة .

(١) جندت حكومة سري لانكا مثلا ، يقرب من مليون تلميذ (من بين مجموعة تلاميذ المدارس الذين يبلغ عددهم ثلاثة ملايين) في برنامج خبرة عمل يركز على إزالة عشب الأرز استمر في الفترة من ١٩٦٥ إلى ١٩٧٠ ومع ذلك فقد كانت بعض جوانب البرنامج غير محببة ولم تستمر حكومة الجبهة المتحدة التي جاءت للحكم عام ١٩٧٠ في البرنامج .

ولقد شهدت الحقبات الاولى من القرن الحالى جهودا استعمارية وتبشيرية لنشر نموذج هاميتون توسكى الخاص بالتقسيم الريفى (وهو التقسيم الذى ظهر فى الولايات الجنوبية من الولايات المتحدة) عبر الحدود الواقعة تحت التأثير الغربى . ولقد شهد العقدان الثالث والرابع من هذا القرن نشوء محاولات مستقلة عديدة لبناء نظم مدرسية ريفية جديدة متطورة حول الحياة والعمل فى الجماعة الريفية وسبل النهوض بها ، وتعتبر مدارس المكسيك الريفية ومعاهد تركيا القروية وتعليم غاندى الاساسى ثلاث محاولات من هذا النوع . ولقد كانت مدارس غاندى تعنى ايضا بمشكلة حديثة جدا . تحويل المدارس القائمة بحيث يكون خريجوها مؤهلين نفسيا للمساهمة فى الحياة والعمل فى جماعاتهم المحلية . ولقد برزت تلك المشكلة الاخيرة فى العقد السابع من هذا القرن كعامل رئيسى يكمن وراء برامج مثل تجربة العمل (الهند وسرى لانكا) ، « التعليم من اجل الاعتماد على النفس » (جمهورية تنزانيا المتحدة) ، « استمرار التعليم المدرسى (غاندا) » ، « كليات التعليم الريفى بعد المرحلة الابتدائية » (غينيا) ، التعليم ذو الطابع الريفى (جمهورية الكاميرون المتحدة) . وقد استمر سبل من محاولات الاصلاح خلال العقد الحالى (الثانى) .

ولقد أوحى استمرار الاهتمام العالمى بهذه الطريقة بأن استعراض الخبرة الماضية وتحليلها قد يكون مفيدا . ولقد اشتركت فى هذا الاستعراض الخبرة الماضية خلال الفترة ١٩٧٦ / ١٩٧٧ ، ولقد كان تحليلى فى البداية يتبع نمطا كلاسيكيا . ماهى أهداف برامج خبرة العمل ؟ وإلى أى مدى تتطابق نتائج هذه البرامج مع تلك الاهداف ، وإلى أى مدى كان نجاح تلك البرامج نتيجة للعوامل التالية : (أ) الاستراتيجيات العامة التى اتبعت ، (ب) مشاكل تنمية الموارد البشرية ، (ج) مشاكل تنمية الموارد المادية ، (د) رد الفعل الإيجابى أو السلبي للمتفاعلين مع المدارس .

ولقد كان من الصعب تجنب المحصلة النهائية ، وهى أن برامج خبرة العمل

تفتقر الى التبرير التجريبي • ولقد كانت تلك البرامج في بعض الدول ضرورية كجزء من برنامج متكامل للتعليم السياسي (وحتى في تلك الدول ومع التعضيد القوي من المحيط الاجتماعي والسياسي كانت هناك صعوبات كبرى تعوق البرامج) • ولقد كانت أفضل سياسة فيما يبدو بالنسبة لحكومات العالم الثالث هي ترك برامج خبر العمل تعمل وحدها •

وهم ذلك فمن المؤكد أن هناك خطأ ما بالنسبة لهذا الاتجاه في المناقشة ، ومن المؤكد أن قلة من المدارس في كل دولة عملت على تطوير برامج خبرة العمل التي كانت فرصة لانجاز تلك الاهداف التي كانت تثار بصفة عامة • غير أن كثيرا من المدارس عملت على تقديم برامج خبرة عمل قيية ، برامج ليست أفضل أو أسوأ في نوعيتها من بقية البرامج الاخرى التي تقدمها المدارس • وهناك مزيد من البرامج مازال من الممكن أن يصل الى هذا المستوى اذا أعطى التخطيط والتعضيد السليمين • وهما لاشك فيه أن تقديم خبرة العمل كان تغييرا دفاعيا بل مرغوبا فيه في موازنة أنشطة المدارس ، بعيدا عن الجو الذي يكون فيه الأطفال شهودين طول الوقت الى كتبهم ، وحيث تكون دراساتهم منفصلة تماما عن واقع الحياة خارج جدران الفصول •

لئن كانت الفكرة الخاطئة ؟ يبدو لي أنه كان هناك شيء ما في نقطة البداية ، ونعني قائمة الاهداف • فاذا تفرعت من مجالى الخاص وهو التخطيط التربوي الى مجال دراسات المناهج فأننى أجدها لدى الآخرين أيضا شكوكا حول نماذج « تركيز الهدف » • والاقتراح الاول الذي أود أن أسوقه في هذه المتابعة هو أن يصبح المعلمون المهتمون بتطوير برامج العمل المرتبطة بالمدرسة طرفا في هذا الجدل ، لأنهم سوف يهتمون عل وجه الخصوص بتوضيح موازنة المميزات التي تقع بين طريقة « الاهداف المركزة » وغيرها من الطرق في اعداد وتقويم برامج خبرة العمل في مدارس العالم الثالث •

ويذهب المبحث الثاني الى مجال الدراسات الاستحداثية حيث تكمن

هنا أيضا المواد المناسبة ، وإكبتها بجدولة بشدة من جانب أولئك المسؤولين عن برامج خبرة العمل . فعلى الرغم من أن تعديدا من الدراسات الأولى كانت هامة . ينشر المستحدثات التعليمية الاختيارية أكثر من ارتباطها بالبرامج التي تشرف عليها الحكومة فقد كان هناك ما يمكن تعلمه منها . وتلقى الانجازات المتحققة بالإصلاحات التي تشرف عليها احدى، في الوقت الحاضر اهتماما من جانب المثقفين أيضا . والاقتراح الرئيسي الثاني هو أن الأشخاص المسؤولين عن تخطيط وإدارة برامج خبرة العمل يجب أن يحاطوا علما بإدارة المستحدثات التربوية أو يصبحوا أكثر اندماجا في دراستها .

اذن فسنناول: أولا بعض التعليقات على الاهداف (والنتائج) ، ثانيا بعض التعليقات على إدارة بعض المستحدثات التعليمية الكبرى ، وبرامج خبرة العمل .

الاهداف والنتائج

لقد نبع الدافع الرئيسي تجاه برامج خبرة العمل في دول العالم الثالث أسبابا من الضغط الحاد لمشكلات تلك الدول الاجتماعية والاقتصادية . ولقد وضعت الفكرة بصراحة على أساس أن المدارس يمكن أن تساعد في حل تلك المشكلات من خلال تقديم برامج خبرة العمل لتلاميذها وفي الغالب كانت الاهداف التي توضع لبرامج خبرة العمل ذات طموح يتناسب مع شدة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تقف وراء وضع تلك الاهداف . ولقد كان المصلحون المكسيكيون يرون أن اصلاح المدرسة هو توأم الاصلاح الزراعي من حيث مساهمة المدرسة في القضاء على الفقر الذي يتسبب في تأخر المجتمعات الريفية . ولقد كان الاداريون الاثراك يعتبرون خريجي المعاهد القروية بمثابة وكلاء مسئولين عن تحديث الزراعة والصناعات الريفية والثقافة الريفية، كما أنهم يعتبرون كذلك مدرسين مؤسسين لمدارس القرية . ولقد كان غاندي يرى أن التعليم الاساسي هو وسيلة لتزويد خريجي المدارس بمهارات حيوية قابلة للتطبيق ووسيلة لتغطية التكاليف التعليمية التي يتكفلها التلميذ حتى تخرجه وأكثر من ذلك وسيلة لتطوير

الاتجاهات الايجابية تجاه الحياة الريفية وإعادة البناء الريفي . ولقد كان التعاون الذي يمثل روح الخدمات المتبادلة ونهاية عصر للصفوة وكذلك الكفاءة التي تسبق التعليم المهني من بين الاهداف التي اثارها الرئيس نيريري في الوثيقة التي صدرت تحت عنوان «التعليم وسيلة للاعتماد على النفس» (١) ، وهي تعبر أحسن تعبير عن المبادئ التي تقوم عليها المغامرة الحديثة في مجال خبرة العمل (٢) .

ونوضح فيما يلي مجال الاهداف التي أثرت خلال السنوات الماضية ، ولقد ذكر العديد من تلك الاهداف مرتبطا ببرامج عمل معينة :

١ - تزويد التلاميذ بالمعرفة والمهارات التي تؤدي الى مزيد من الانتاجية في المهن اليدوية واعطاؤهم القدرة على المشاركة في المنظمات القروية كالجمعيات التعاونية وغيرها .

٢ - نقل المعرفة والمهارات المفيدة للجماعات المتخلفة .

٣ - التأثير على اتجاهات التلاميذ لتحقيق هدف خاص هو خلق عادة الموافقة على الدافعية الايجابية تجاه المهن اليدوية او الحياة الريفية .

٤ - تطوير الطباع السلوكية المؤدية الى الاستقرار الاجتماعي والانتاجية ، والمؤدية كذلك الى الرخاء الشخصي مثل الاستقامة الخلقية والمواظبة والدقة والابتكار والاعتماد على النفس والتعاون وتنمية الولاء تجاه المذهب الاشتراكي او غيره من المذاهب (مثله مذهب غاندي) .

(١) جوليوس ك . نيريري ، التعليم وسيلة للاعتماد على النفس ، دار السلام . تسمى الخدمات الاعلانية ، وزارة الاعلام ١٩٦٧ ص ٢٨ .

(٢) غطى تقرير اللجنة الصنية التربوية مجالا مشابها (١٩٦٤ - ١٩٦٦) ، وهو التقرير الذي اوصى بتغديم برامج خبرة العمل في المدارس .

٥ - تخفيض تكاليف الوحدة المدرسية عن طريق بيع السلع الحرفية أو الانتاج الزراعى الذى يقدمه التلاميذ .

٦ - جذب التلاميذ للمدارس وتحسين فاعلية برامج التعليم العام من خلال زيادة توثيق الصلة المحلية واستخدام الأنشطة كوسيلة للتعليم وكوسيلة للراحة من العمل الذهني .

وتتضمن تلك الاهداف بين الحيز والحين استمتاع التلاميذ بالمتعة الداخلية الناتجة عن أنشطة العمل المعنية وغيرها من الفوائد المباشرة مثل الهواء الطلق والرياضة . ولقد كان ينظر لهذا الاستمتاع بعين الاهتمام من جانب المدرسة « التقدمية » في أوروبا ، ومن جانب غاندى وغيره في العالم الثالث .

فلذا انتقلنا الآن الى النتائج فانه تجدر بنا الاشارة الى ان المعلومات المتعلقة بتحقيق الاهداف الرئيسية المذكورة سابقا من (١) الى (٤) معلومات ضئيلة جدا . وذلك لاسباب وجيهة جدا هي ان الانماط السلوكية التى تتعلق بالانتاجية الزراعية أو الحرفية . وتنظيم الجمعيات التعاونية الى آخره تخضع للعديد من التأثيرات الاخرى بجانب المناهج المدرسية فهناك عوامل كثيرة تسهم فى تدوين اتجاهات الشباب وتشين سلوكهم كذلك فان قياس اسهام البرامج المدرسية فى زيادة الانتاجية الزراعية أو تكوين السلوك النح من الصعوبة بمكان . ويمكن توضيح تلك النقطة بالاشارة الى برنامج المدارس الزراعية المتوسطة الذى قدم خلال العقد السادس فى تانجانيقا فلقد كانت اهداف هذا البرنامج تتضمن اعداد الشباب « ليؤدوا دورا أكثر فائدة فى تطوير الميادين التى يتدرون اليها » . ولقد كانت اماكنيات الربح لخريجي المدارس المتوسطة الذى قدم الوقت أفضل فى المدن عنها فى المواطن الريفية ، وكانت الانماط السلوكية لخريجي المدرسة المتوسطة تعكس تلك الحقيقة أكثر مما تعكس تأثير فصولهم الزراعية . وقد يكون لتلك الفصول بعض التأثير ، غير أن عوامل أخرى كان لها ثقل أكبر فى عقول خريجي المدرسة وعائلاتهم فلقد كان الاولاد يبحثون عن العمل فى

ذلك أجرا أفضل + ويلجأون للزراعة في المدينة في حالات كثيرة عندها يتيح لهم حالات نادرة عندها تقدم لهم الزراعة فرصا مالية أفضل (دور ١٩٦٩ ص ١٦):

« في تلك المناطق المعزولة القليلة السكان حيث يتجه الأولاد خريجو المدارس المتوسطة الى الزراعة باختيارهم يكون ذلك لان مزيدا من المال يمكن الحصول عليه من زراعة المحاصيل في تلك المناطق أكثر مما يمكن الحصول عليه من الالتحاق بالوظائف المكتبية الدنيا + وفي مقاطعة سونجيا على سبيل المثال في الفترة من ١٩٥٧ الى ١٩٥٨ كان هناك حوالي تسع مدارس متوسطة للأولاد جميعها في المناطق الريفية وجميعها تتبع منهاجا خاصا بالمدارس المتوسطة وجميعها لها جدول دراسي واحد + غير ان تلاميذ مدرسة واحدة فقط من تلك المدارس المتوسطة فضلوا ان يصبحوا مزارعين بدلا من البحث عن وظائف ذات أجور منخفضة + ولقد كانت تلك المدرسة المتوسطة ناجحة لكنها كانت في منطقة يمكن فيها في ذلك الوقت تحقيق مبالغ معقولة من المال عن طريق زراعة البن وبيعها »

وهناك عوامل أخرى تعوق تحقيق خبرة العمل + فالتلاميذ المتخرجون الذين يتطلعون للحصول على ملكية عمل خاص في مجال الزراعة أو العمل الحرفي قد لا يستطيعون تحقيق تطلعاتهم + فالعوائق التي أشار إليها دود في تعليقه على البرنامج التنجانيقي مازالت تنطبق على عدد من دول العالم الثالث اليوم (دود ، ١٩٦٩ ص ١٥) :

« هناك المشكلة الكبرى التي تتعلق بامتلاك الخريجين الشباب من المستوى الثامن للأرض + فمشروط امتلاك الأرض التي لم تعد للزراعة بعد وغير المتنازع عليها ، بعد موافقة القائمين على السلطة المحلية ، والحقائق التي تتعلق بنقل الأرض من مزارع إلى مزارع ، والقواعد التي تحكم الميراث ، كلها عوامل تجعل الأمر من الصعوبة به كان بالنسبة لخريجي المدارس المتوسطة ليبدأوا حياتهم كمزارعين + وفرق ذلك اذا سمح لهؤلاء الخريجين

أن يزرعوا جزءا من أرض آبائهم لأن ذلك يتبعه تفتت غير مرغوب فيه للملكية الزراعية .

وحتى إذا استطاع الشباب على الرغم من تلك الصعوبات أن يحصوا على أرض للزراعة فإن مشكلة كبرى تظل قائمة وهي مشكلة إزالة الشجيرات قبل الزراعة ، فذلك مشكلة تحتاج إلى مجهود عضلي فوق طاقة العديد من الشباب ، ومجهود يتطلب استخدام العدد والآلات التي لا يتيسر للشباب الحصول عليها في الوقت الحاضر .

وعندما يعود خريجو المدارس الأولية إلى أرض آبائهم فإنهم يجدونهم إما غير راغبين في تفتت ملكياتهم أو غير راغبين إلى الاستماع إلى نصيحة آبائهم فيما يتعلق باستخدام الطرق «الحديثة» في الزراعة التي تعلمها الصغار في المدرسة .

وانه لضرب من التقاؤل أن نتوقع من خريجي المدارس المتوسطة أن يكونوا قادرين على أن يهيئوا أنفسهم كمزارعين بعد تخرجهم مباشرة ، حتى ولو لم يكن أغراء البحث عن وظائف في قطاع الاجور قويا .

وهن العوائق التي تقف في سبيل حدوث أى تأثير لبرامج خبرة العمل في مجال إعداد الشباب للقيام بالعدل المهني على حسابهم الخاص نقص رأس المال والمشكلات التي تتعلق بالموارد وحرية استخدام الاسواق .

هل هناك أى مؤشرات تشير إلى تحقيق الاهداف الرئيسية ؟
ان الدراسة المباشرة للاتجاهات قد توضح تلك المؤشرات ، غير أن عملية القياس هنا تكون من الصعوبة بمكان . ولقد أوضحت إحدى الدراسات التقويمية أن اتجاهات التلاميذ نحو أنشطة خبرة العمل — كما تم قياسها في ضوء مدى الموافقة أو عدم الموافقة على بعض التعبيرات المعنية التي تتعلق ببرنامج خبرة العمل — كانت مرضية ، وتلك نتيجة مباشرة ، ولكن الانسجام لا يستطيع ان يتكهن بالطبع هل يحاول التلاميذ إعطاء اجابة ترضى السلطات

المعنية • ولقد باشرت مرة اختباراً أولياً لاستفتاء كان يتضمن سؤالاً حول مشاعر التلاميذ تجاه برنامج المرتبط بالعمل هل هو : « أحبه جداً » ، « أحبه قليلاً » ، « أكرهه قليلاً » ، « أكرهه بشدة » • وقد جاءت إجابات التلاميذ في كل مدرسة أجري الاستفتاء فيها مجمعة تقريباً على عبارة « أحبه جداً » ، على الرغم من أن الاستفتاءات كانت مجهول المصدر ، ولم يكن بد من إلغاء السؤال •

ولقد لاقت الإجابة على سؤال آخر يتعلق بالبرنامج المرتبط بالعمل موافقة وكان ذلك عندما طلب من التلاميذ ذكر ثلاثة موضوعات منفصلة لديهم حيثُ برز اتجاه جديد يميل إلى ذكر العلوم والهندسة . موضوعات منفصلة (حتى في المدارس التي لا تتوفر فيها التسهيلات التي تتعلق بتدريس العلوم إلا بقدر ضئيل) • وربما أراد التلاميذ أن يظهروا وعيهم واتجاههم نحو مهنة الطب والهندسة والعلوم ذات المكانة والعائد المالى الكبير •

أما بالنسبة للهدف الخاص بدوازنة التكاليف التعليمية من خلال بيع منتجات التلاميذ (أو استخدام المواد الغذائية التي ينتجها التلاميذ في الوجبات المدرسية) فإن هناك شواهد متفرقة على أن بعض المدارس تحوز نتائج طيبة في حين تحرز كثير من المدارس نتائج أقل نجاحاً • ولقد تناولت لجنة تقويم الاداء الخاصة بالتعليم الاساسى سنة ١٩٥٦ مدارس غائىدى التي كانت موجودة في العقد السادس فقد استطاعت مدارس فردية ومدارس في مقاطعات معينة • حيث كان التعليم الاساسى يدار ادارة طيبة • أن توازن بين نسبة جوهرية من تكاليفها عن طريق بيع المنتجات الصناعية والزراعية ، غير أن أغلبية المدارس الاساسية فشلت في تحقيق ذلك الهدف •

ولا تتوفر الا بيانات ضئيلة عن تحقيق بقية الاهداف الموضوعية • ومن الواضح أن بعض التلاميذ قد مارسوا العائد الكبير للبرامج الزراعية وبرامج الصناعات اليدوية والصناعات المنزلية وغيرها من البرامج المشابهة ، ولكن من الصعب تقدير عدد الذين مارسوا ذلك والى أى مدى ، فهناك عوامل غير مترابطة تؤثر على تعبير التلاميذ عن درجة حبهم لانشطة

تجربة العمل كما تؤثر على اختيارهم للموضوعات المفضلة (راجع ما سبق ذكره) •

ومجمل القول ، ان معظم الاهداف التى تثار بخصوص برامج خبرة العمل اهداف غير واقية • ولاتستطيع برامج خبرة العمل وحدها ان تحل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التى تعاني منها دول العالم الثالث • ولكن هذه البرامج تستطيع ان تسهم بقدر ضئيل فى حل تلك المشكلات • ويجب ان تؤدي صعوبة قياس تلك المساهمة الى موقف تنخفض فيه قيمة تلك المساهمة وتهمل •

ولكن كل مانعرفه بالتاكيد هو أنه من الصعب قياس تلك المساهمة (وقد يكون قياس المدى الذى يمكن فيه استخدام انتاج التلاميذ ليعسادل التكاليف التعليمية أقل صعوبة ، غير أن هذا الهدف يعتبر هدفا مساعدا) • وتوحى اعتبارات من هذا النوع بضرورة اللجوء الى طريقة أخرى لتقييم وتخطيط وتقويم برامج خبرة العمل • ويوضح القسم التالى من المقالة محاولة للتوصل لتلك الطريقة البديلة •

الاختبار الحدى الموضوع وتطوير قواعد الاجراء التقويم الوصفى

ان رجل التربية للمفكر قد يعتقد - على أساس من حكمة الشخصى - أنه قد يكون من المفيد بالنسبة للتلاميذ أن يأخذوا العمل الانتاجى كجزء من برنامجهم للمدرسة الذى يمثل التوازن والتكيف مع الوضع المحلى وبعض المساهمة البسيطة للمأمولة فى اتخاذ قرار بشأن المشكلات الاجتماعية والاقتصادية • مثل تلك الاحكام الشخصية تكون أيضا وراء اختيار مجالات أخرى فى المنهج (نحن نلمح هنا الى مجادلات فلاسفة التعليم ، ولكننى لا أنوى المغامرة أكثر من ذلك) •

وقد يكون رجل التربية على استعداد أيضا لتقديم الخطوط العريضة التي تتعلق بتطوير برامج خبرة العمل . وهي خطوط قد تميل الى الحد على الحصول على عائد تلك البرامج في صورة تخفيض تعليمي عام وفي صورة خلق ديمارات واتجاهات تتناسب مع التقدم الاقتصادي والاجتماعي . وقد تتضمن تلك الخطوط مناقشات سكان المنطقة وعرض الموارد المحلية ومساهمة التلاميذ في التخطيط والادارة واستخدام تلك الموارد وأنشطة متنوعة وتشويق أنشطة العمل للتلاميذ الشباب وأهمية تسويق وفائدة أنشطة العمل للتلاميذ الكبار وأهمية مساهمة المدرس في أنشطة العمل وغير ذلك .

وحقيقة الأمر أن معظم الدراسات التي تتعلق ببرامج خبرة العمل تتطابق مع نهج من التقويم الوصفي . أكثر من مطابقتها للتقويم الذي يعتد على تركيز الهدف . فهذه الدراسات تهدف ما يحدث في عينة من المدارس وتترك للقائمين على وضع السياسة استخدام تلك المعلومات في تقرير هل يرغبون في اتفاق مزيد من الوقت في تحسين نوعية البرامج في المدارس النموذجية أو اطلالة البرنامج بسرعة أكثر أو أقل أو إيقاف البرنامج وما شابه ذلك .

وتتولد الصورة التالية من التقارير الوصفية التي تتناول ما حدث في البرامج المتعلقة بالعمل مثل مغادرة المدارس الريفية المكسيكية والبرنامج الزراعي الذي تم في المقعد السادس في مدارس تتجانيا حينئذ . وبرنامج التعليم من أجل الاعتماد على النفس في دهارا ستر بالهند وبرنامج التعليم من أجل الاعتماد على النفس في جمهورية تنزانيا الاتحادية ، وبرنامج دراسات الكفاءة المهنية في سرى لانكا . فقد أدى قرار فرض أنشطة العمل على جميع المدارس (أو في حالة التعليم الاساسي فرض أنشطة العمل على المجموعات الاساسية في المدارس الريفية) الى مجال متعدد من الآداء فهناك مدارس هي من التطور بحيث تلغى برامجها اعترافا قويا ودوليا كقائد في طريق تعريف جديد للعلية المدرسية . ولقد كان ديوى شديد التأثير بالأنشطة التعليمية الموجهة محليا التي تتم على مدى اليوم بطوله في معظم المدارس الريفية المتطورة في المكسيك . وقد أشار

فوجليس كوشمان (١٩٥٦) ودود الى المزارع النموذجية التي قاومت بتطويرها بعض المدارس في تنجانيقا عام ١٩٥٠ ولقد اعطت لجنة التقويم الخاصة بالتعليم الاساسي أمثلة لمدارس أساسية ناجحة جدا في الهند سنة ١٩٥٦ . وتصف الوثائق المحبودة الانتشار والخاصة بمهاراشترا وجمهورية تنزانيا الاتحادية المدارس المجددة التي استخدمت تقديم أنشطة العدل كوسيلة لاعطاء دفعة جديدة للتجربة المدرسية . ولقد زرت في سرى لانكا والهند مدارس كانت فيها نوعية البرامج المرتبطة بالعمل ممتازة (ولا يستتبع ذلك انه في أي من المدارس كان للبرامج المرتبطة بالعمل تأثير على اختيار التلاميذ لحياتهم العلمية السخ ، ولولا ضغط الظروف الخارجية لما وجد مثل هذا التأثير . ومع ذلك فأننى أقول ان هناك بعض الفائدة التي تتمثل في مزيد من النظرة البناءة ترتبت على التجديد المشار اليه) .

وتأتى في المرتبة الثانية لتلك المدارس الممتازة مجموعة لا يستهان بها من المدارس حيث تقدم برامج على درجة من الكفاءة وان كانت غير متهيزة بصفة خاصة . تتناول العمل الزراعى والحرفي . ومن الاحكام الحديثة أن الاطفال لا يميلون للتأثر كثيرا بتلك البرامج ، ومع ذاك فانهم قد يتأثرون قليلا ، فمفهومهم عن عالم المدرسة يكون أكثر سهولا الى حد ما كما ان بعض الاطفال سوف يجدون متعة في أنشطة العمل من أجل الأنشطة نفسها ، ويؤثرون بذلك تأثيرا متواضعا على اقرانهم اثناء الممارسة العملية . ولما كانت البرامج المرتبطة بالعمل في تلك المدارس في مستوى الكفاءة المعقولة كبقية المواد المدرجة بجدول المدرسة في معظم الاحوال فانه لم يكن من المقبول استبعادها ببساطة لانها فشلت في مسايرة الاهداف الخاصة قبل مشكلات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية الكبرى .

وأخيرا فلقد كانت هناك نسبة كبيرة من المدارس ، وأحيانا كانت أغلبية المدارس تقدم تفسيرات هزيلة وغير ملائمة لأنشطة خبرة العمل (وتشمل المدارس التي كانت تتجاهل التوجيهات الخاصة بهذا الموضوع أو تنهش معها بطريقة شكلية) ،

ولقد كانت تلك المدارس تهمل تطوير: بالنسبة لأحياء برنامج خبرة العمل يبرهته حيث كان المعارضون للحكمة أو لفكرة إدخال أنشطة العمل في المدارس يتخذون البرنامج مادة للسخرية من خلال وصفهم لما يحدث في تلك المؤسسات •

وفيدا يتعلق بهبادئ الاجراءات المساعدة في تقديم الأنشطة الزراعية والحرفية كان الاداء في الغالب ضعيفا، فلقد كانت المدارس تهمل النصيحة الخاصة بالعمل بالتضامن الوثيق مع أعضاء الجماعة المحلية واعطاء الاحترام للخبرة والقيم المحلية وتشكيل اللجان المتعددة الجوانب التي تضم المدرسين بهدف المساعدة في تطوير البرنامج؛ وادهاج التلاميذ في أنشطة العمل المعنية ، ومساعدة التلاميذ فرادى ار في مجموعات صغيرة على العمل في مشروعات معينة. ، وما شابه ذلك وقد اتبعت بعض المدارس بالفعل تلك الخطوط العريضة ، غير أن تجديدا من هذا النوع كان بالنسبة لكثير من المدارس يتناقض مع فكرة قيام التلاميذ بنوع من العمل اليدوي في المدارس وهو من الصعوبة بحيث يتعذر على تلك المدارس استيعابه • وتجدر الاشارة هنا الى أن المدارس لم تكن تعطى تعصيذا كثيرا في هذا المجال ، وكثيرا ما كانت تتم مقابلات قليلة ومختصرة مع وكلاء التغيير الذين قد يقدمون المساعدة والالهام المطلوبين لاجراء تغييرات في علم أصول التدريس في مجال هذا الموضوع الكبير •

نحن نكلم الآن بلغة ادارة الاستحداث • ولقد حان الوقت لناخذ في الاعتبار مدى تحسين برامج الماضي المرتبطة بالعمل • التي أحرزت نجاحا متواضعا معترفا به من خلال معالجات أكثر عناية للإدارة •

إدارة تجديد خبرة العمل

هناك كتابات مطولة ومبعثرة عن اتخاذ تجديدات خبرة العمل • وقد قام هافلوك (١٩٦٩) ورجرز وشوويسكر (١٩٧١) بجمع تلك الكتابات في مقالات

كبرى ، ولكن لسوء الحظ أشارت تلك المقالات الى اتخاذ التجديدات على أساس اختياري بواسطة أفراد من الفلاحين والاطباء ، تلك الامة التي يسوقونها من هيدان التعليم نشير أساسا الى اتخاذ (أو رفض) المديرين والمدرسين للتجديدات غير الالزامية : ومع ذلك كانت هياكل العمل التصويرية التي طورها هؤلاء المؤلفون متناسبة مع مشكلات تنفيذ نظام الإصلاحات الواسعة الذي تشرف عليه الحكومة ، كما ظهر في مؤلفين حديثين تناولوا الكتابات التي اهتمت بتلك الإصلاحات (سيري ١٩٧٣ ، بولام ١٩٧٥) .

ويبرز المؤلف الذي وضعه بولام بعدين رئيسيين لما يمكن أن يسمى « بحدث » التجديد ، يشمل البعد الاول النظم المعنية : نظام وكلاء التغيير ، نظام التجديد ونظام المستفيدين . ويتضمن النظام الثاني ثلاث نقاط في وقت واحد : قبل وأثناء وبعد تدخل نظم وكلاء التغيير ونظم التجديد ونظم المستفيدين .

ومن الاشياء المألوفة أن يتضمن الإصلاح القومي تدخلات كثيرة من هذا النوع بين النظم المختلفة . ومن أجل اصلاح وتداول في المملكة المتحدة أورد بولام مثلا اثني عشر نظاما مختلفا لوكلاء التغيير تبدأ من المستوى القومي الى سلطات التعليم المحلية الى المراكز المحلية المهنية والمدارس . وبالمثل هناك العديد من نظم التجديد ونظم المستفيدين ، وبالنسبة للبعد الزمني هناك هناك تعقد المراحل النموذجية والسائدة ، ومن الواضح أن الادارة المخططة لاحداث التجديد على جميع تلك المستويات ولتختلف المراحل تعتبر عملية مساولة كبيرة ، وهذا يوحي بتفسير النتائج الضعيفة التي كانت ثمرة الكثير من برامج خبرة العمل على الرغم من التعصيد الذي كانت تلاقاه على أعلى المستويات السياسية .

وقد يجادل الاداريون المعنيون ببرامج خبرة العمل بأن الجوانب التنظيمية لتجديدات خبرة العمل التي يعتبر هؤلاء الاداريون مسئولين عنها قد تم بحثها بعناية من جانبهم . وقد دعا المسئولون عن التعليم بالمقاطعات

لاجتماع لشرح المشروع ؛ كما صدر كتيب لشرح الاهداف والاجراءات ، وعقدت براهيم توجيه مختصرة للمدرسين. وصدرت خطوط عامة للبرنامج حيث يكون المناخ مناسباً للتطبيق ؛ وتركت للمدرسين حرية التقدم والعمل حسب ما تلقوه من تعليمات . واقد أعد جروس وجياكونتا وبيرنشتين (١٩٧١) دراسة حالة لاحدى المدارس الاهليكية حيث كان المدرسون يتلقون تعليمات لبدء العمل حسب تعليمات هـ شرف المقاطعة التى كانت فى هذه الحالة تقديم « طرق النشاط » فى المدرسة . ولقد كان التجديد غير ناجح على الاقل خلال فترة الملاحظة . وقد لاحظ جروس وجياكونتا وبيرنشتين أن ذلك لم يكن يرجع لمقاومة مقصودة من المدرس ، ولكن كان يرجع الى تعقيد طرق التدريس الجديدة المطورة التى قدمت الى المدرسين فى شكل معنوى غير مدهوس ، وفى الوقت نفسه كانت تلك الطرق تتطلب معرفة ومهارات جديدة وشراء مواد واعادة تنظيم جدول المدرسة وغير ذلك . وقد تعلم المدرسون تطبيق طرق معينة ذات أهمية ثانوية فى فصولهم لجذب انتباه تلاميذهم وللمحافظة على النظام ، ولقد تعام التلاميذ كيفية التجاوب مع تلك الطرق . فادخال التغيير قد يتطلب معرفة جديدة من جانب المدرسين والتلاميذ ولايهكن ان يقدم قسراً . ولقد كان هـ ديرو المدارس واخصائيو التعليم فى المقاطعة وغيرهم أطرافا فى عملية المعرفة هذه فى الماضى . لذلك فان التغيير الى يماثل فى تقديم تقديم أنشطة العمل فى جدول المدرسة لايمكن تنفيذه باصدار دوريات وعقد بعض الاجتماعات .

دعنا اذن نعود لهيكل بـ سولام ونربطه بتقديم خبرة العمل فى مدارس العالم الثالث . نحن نأخذ فى اعتبارنا أولاً وكلاء التغيير ونظم وكلاء التغيير ، ثم تأتى فى المرحلة الثانية التجديدات أو نظم التجديد والمستفيدون ونظام المستفيدين .

وكلاء التغيير ونظم وكلاء التغيير

قد تتضمن نظم وكلاء التغيير مديري وزارة التعليم والقائمين على وضع

المناهج والتدريب داخل العمل والعاملين في الكليات التي تتولى التدريب الذي يسبق الدخول في الخدمة وخصائىي التعليم ومفتشى الاقاليم أو المقاطعات ومستشارى الاقاليم أو المقاطعات في مجال الزراعة أو الصناعات الخ (أو في مجالات خبرة العمل المشابهة) ومديرى المدارس واللجان التي تشكل من داخل المدرسة ، والمدرسين • ويجب أن يعطى كل شخص في هذه السلسلة سلطات للقيام بدوره بالقوة المطلوبة • كيف يمكن أن يتم ذلك •

لابد في البداية من الفصل بين ارغام الاشخاص على القيام بالادوار المشار اليها لتقديم التجديد وبين دعوتهم للمشاركة في عملية التجديد على أساس بارزين التجديد الذى يقدم على أسس قام ثن وبن (١٩٦٩) بعمل فصل ما تتضمنه من مميزات جوهرية • وقد عقلانية تجريبية أو أسس معيارية تربوية أو أسس تعتمد على القوة والقسر • وقد يتضمن الاجبار على المشاركة في التقويم السريع لخبرة العمل على المستوى القومى طريقة القوة القسرية أو الطريقة الادارية السياسية (سيري ١٩٧٣) • وهناك دليل كاف على أن وكلاء التغيير اللذين يشجعون على هذا الأساس وحده من الممكن أن يتحايلوا بطرق أخرى على هذا القهر • ولقد أشارت لجنة تقويم التعليم الاساسى الى أن وكلاء التغيير من أمثال اخصائىي التعايم في المقاطعة ينكرون دائما أهمية التعليم الاساسى • وحيثما يكون الاداريون المحليون مقتنعين بمزايا المعالجة الاساسية فان المدارس تستطيع تطوير برامج فعالة للعمل الانتاجى ، والدليل على ذلك الموارد المكتسبة من تسويق الانتاج الصناعى والزراعى للتلاميذ • ويستتبع ذلك أنه سواء استخدمت وسائل الفكر أم لا فان برنامجا دقيقا للمعلومات يكون مطلوباً لاقتناع وكلاء التغيير بمنطقية التجديد المقترح وجدواه • وينطبق ذلك على معالجة ثن وبن المنطقية • ومع ذلك فلا تزال العملية الأكثر فائدة هي تلك التى تصمم على تغير معايير وقيم الاشخاص المطلوب منهم العمل كوكلاء للتغيير • ومع ذلك فهذه الاستراتيجية المعيارية التربوية تكون مؤكدة حيث أنها تتطلب عادة العمل الشخصى المتشاك في وضع تنظيمى تجديدى • فالمدرسون الذين يعملون في مدرسة نموذجية بالتعاون

مع خبر للمناهج قد ينجحون في هذا النوع من عمليات التحول .

وتتقود تلك الانطباعات الى أن يؤخذ في الحساب عامل الوقت في الاستراتيجية ، فالتنفيذ الذي يتم عن طريق النشرات يكون محسدا بانوقت اللازم للطبع وربما لعقد الاجتماعات التي ستوزع فيها النشرات ، هذا المثل المطلق للاستراتيجية القهرية أو الادارية له مميزات ، فهناك قدر من الدفاعية يأتي من عهلية الالزام ، وقدر آخر يأتي من معرفة أن جهيـع المدارس والتلاميذ يعاملون بأسلوب عادل (انظر المناقشة التالية) ، غير أنه في مقابل ذلك تكون فرصة الفشل موجودة نتيجة لوجود مجموعة لايمكن تجنبها من المنفذين الضعفاء أو عدم وجود منفذين على الإطلاق . فدقة نشر المعلومات من خلال التدريب أثناء الخدمة واصدار الكتيبات الخ يحتاج الى وقت طويل ، كذلك فإن احسن نوعية من المعلومات ، وهي المعلومات التي تتعلق بكيفية ترجمة التجديد الى روتين يوهى في المدارس النموذجية للعادية ، لايمكن توفيرها في فترة تقل عن عدة سنوات ، بالإضافة الى أن بناء كوادر من وكلاء التغيير المؤمنين بعملهم من خلال إتاحة الفرصة لهم للارتباط أو المشاركة الوثيقة في مدرسة نموذجية وأعمال أخرى تتعلق بالتطوير يجب أن يتم بالضرورة بطريقة بطيئة مادامت مثل تلك المدارس يجب أن تزود أساسا باخصائى المناهج الذين يعانون من وجود نقص شديد فيهم .

يستتبع ذلك أنه إذا كان الهدف هو تقديم برامج خبرة العمل الى المدارس فإن أفضل استراتيجية تتمثل في عملية تدريجية لنشر المعلومات عن طريق التدريب وتجنييد وكلاء التغيير المؤمنين بعملهم . على أن يكون الهدف أن تقوم الحكومة بتعيين اخصائين في المناهج للعمل في المدارس النموذجية التي يتم اختيارها كممثل لبقية المدارس ، وأن تقوم الحكومة أيضا بدعوة مديري المدارس المعينين لادخال مدارسهم في البرنامج النموذجي على أساس اختياري . ومن الممكن ادخال المدارس المجاورة في البرنامج بهجرد اعداد برنامج تدريب الخاص بالهيئات العاملة فيها (وضح هاجرسترا ند ١٩٦٥) عهليا أن الاتجاه نحو التجديدات بما فيها تجديدات التعليم ينتشر بطريقة واضحة

إلى أقرب الجيران • ولقد أورد روجرز وشمويكر فهي لطبيعة تلك العملية
ولتكيف وجهات نظرهم لتتناسب مع التجديد الخ • ومن الممكن ادخال
حالات جديدة للبرنامج اذا كان وكلاء التغيير الكفاء المؤمنون يعلمهم على
استعداد للقيام بأدوار استشارية أو تعليمية • وقد يكون من الافضل في
بعض الظروف وضع عنصر الالتزام جانبا حتى بالنسبة لفترات أطول مع الاعتماد
على نوعية التجديد للتأكيد استمرار المدارس للراغبة في تطبيق التجديد •
ومع ذلك ف كثيرا ما يقف ضغط الظروف ضد مثل هذا التدرج • وقد
قدمت البرامج المرتبطة بالعمل في عديد من الحالات على أساس قومي شامل
كاستجابة لازمة قومية مفاجئة • وينطبق ذلك على سبيل المثال على برنامج
سرى لانكا للدراسات قبل المهنية ١٩٧٣، فقد كان المقصود بهذا البرنامج ايجاد
منهج أكثر توازنا وأكثر مناسبة من الناحية المحلية عن التعليم المدرسي الذي
كان يقلق الشبان الذين التحقوا بالبرنامج التعليمي للشباب في ابريل
١٩٧١ • ولقد جاء برنامج « التعليم من أجل الاعتماد على النفس » كنتيجة
لازمة تتعلق بخريجي المدارس الابتدائية كنتيجة أيضا لما صاحب ذلك من أزمة
اقتصادية أدت الى إعلان اروشا الخاص بالاشتراكية والاعتماد على
النفس • وفي كل من المثالين كان يتبع سياسة التبنى الفوري للإصلاح
على المستوى القومي تعضيد يتهتم في وضع برامج مكثفة لتطوير هيئات
التدريس • ولقد كانت العلاقة الوثيقة التي نشأت بين كليات التربية في جمهورية
تنزانيا الاتحادية وبين مدارس الجماعة المختارة بهدف إعادة تنظيم منهج
المدرسة حسب الخطوط التي اقترحها الرئيس نيريري تستحق كثيرا من الثناء
ومع ذلك فتلك خطوة أولى سوف تتطلب في السنوات القادمة عمليات
معقدة لتطوير وتجنيد وكلاء التغيير اذا كان الاداء في النظام المدرسي الشامل
سيتمشى مع الغايات التي طورت في مدرسة كوامبيسي أماكن أخرى •

نوع التجديد

أو نظام التجديد

هناك أنواع عديدة من البرامج المرتبطة بالعمل تهت تجريبها خلال عدة سنوات

وتتضمن الممارسات الشائعة في هذا المجال ما يلي :
برامج (ما قبل) التدريب المهني الخاصة في مجال الزراعة والعمل الحرفي
حسب الخطوط التي وضعتها وزارة التعليم .

ب البرامج التمهيدية ، المختصر من حيث المدة ، والتي تتمشى مع
الخطوط التي وضعتها وزارة التعليم (مثل برامج الفصل الدراسي الواحد
في مهاراتها) .

ج المراجعة التي تخضع للإشراف المركزي لمنهج المدارس الابتدائية ككل
من الإهتمام بحياة وعمل الجماعات المحيطة مثل اصلاح الكمرون والاصلاح
السائد في مدرسة الجماعة التثاينية ، والتجارب في مجال التقدم في أماكن
أخرى) .

د البرامج التي طورت على أساس لامركزي في المدارس وتتبع اطارا هيكليا
لخاصا وضعتها وزارة التعليم (مثل برامج الدراسات قبل المهنية التي طورت على
مستوى المدرسة في سري لانكا) .

ه البرامج التي طورت على أساس لامركزي بدون هيكل مركزي (مثل
المرحلة المبكرة في التعليم من أجل الاعتماد على النفس في جمهورية تنزانيا
لاتحادية) .

وتتضمن المناقصات الموجودة بين برامج خبرة العمل درجة التوجيه المركزي
ودرجة الاستعدادات التي تسبق الانشياء والمدى الذي ينظر فيه
للاستعدادات النظرية باعتبارها هامة ضروريا للجانب التجريبي وتكامل
برامج خبرة العمل مع نظام الامتحانات وانسلاخها عنها . وهناك فروق أخرى
تتضمن الخطوط التوضيحية الخاصة بالمبادئ المختلفة للإجراءات التي تكررت
من قبل مثل اشتراك التلاميذ في التخطيط واستخدام طريقة المشروع وغيرها .
ومهما كان الشكل الذي تأخذه برامج خبرة العمل فانها لاتزال تنطوي

على تغييرات كبيرة بالنسبة لمدارس العالم الثالث حيث تتسبب قيود تدريب المدرسين وموارد المواد في صعوبات بالنسبة لكثير من المدارس بالاضافة الى منهج مدرسي قاصر . فهناك صعوبة جبره في تقرير الموارد التي يحتاج اليها الجانب العملي من العمل من حيث كيفية الحصول عليها واعادة تنظيم الجدول الزمني بحيث يتناسب مع برنامج خبرة العمل . ويشير هذا الموقف الى الحاجة الى بذل جهد تطويري كبير لاكتشاف أي انواع العمل اليومي أو الاسبوعي تكون ذات جدوى في مدارس تتنوع من حيث مواردها ومستويات أعمار التلاميذ الخ ، كذلك يجب أن يأخذ المجهود التطويري في اعتباره السمات التي تسهل انتقال التجديدات مثل قابليتها للتجربة والتوزيع والملاحظة والنقل (زوجر وشوويكر ١٩٧١) . وهذه اخرى يصطدم المرء بالبعد الرئيسي - وهو عامل الوقت - فالعمل التطويري الدقيق يتطلب سنوات لاشهورا أو أسابيع ، ونعني الوقت المسموح به في بعض البرامج .

وتحتاج أنظمة التجديد الى أن تطور أيضا من أجل تدريب اخصائيي التعليم ومديري المدارس والمدرسين داخل العمل ، وكذلك من أجل تدريب ما قبل الخدمة للمدرسين . ويبدو أن برامج التدريب التقليدية داخل العمل التي تعتمد أساسا على المحاضرات والمناقشات وتستمر أسبوعا أو ما يقرب من ذلك تكون ذات تأثير محدود ربما لأنها تكون مناسبة بالنسبة لمستوى العموميات . وبالمثل كان تدريب ما قبل الخدمة في أنشطة العمل غير فعال في كثير من الحالات . وتستحق فكرة ربط كليات التعليم بعمل المدرسة النموذجية المنفذة في جمهورية تنزانيا الاتحادية وسيراليون كثيرا . من الثناء . فلقد كانت لهذه الفكرة القدرة على الارتقاء بمستوى العملية التدريبية من العموميات (والاعمال العملية المتفرقة التي لا ترتبط بالبيئة المدرسية) الى وعي بالمشكلات الملموسة التي تتعلق بتقديم الأنشطة العمل على مستوى المدرسة والى طرق واقعية لحل تلك المشكلات (ومع ذلك فقد يبدو من المفيد أن تقوم كليات التعليم باحتواء المدارس النموذجية الجديدة تحت جناحها من حين لآخر بهدف اعطاء صورة أكثر واقعية لمشكلات التجديد) .

وهدى عوامل ضعف طريقة تدريب المدرسين (قلة الخدمة أو أثناء الخدمة)
أن المدرسين الذين يتدربون مما يتفرقون فيما بعد ، وغالبا يوضعون في أهاكن غير
ملائمة لتنفيذ ما تعلموه ، لذلك فإن « نموذج هاجرسترا ند » الخاص
بالانتشار من المدارس النموذجية المركزية أو مدارس التطوير الى المدارس
المجاورة يستحق أن يؤخذ في الاعتبار ، ويعتبر اقتراح رود (١٩٧٣) الخاص
بإنشاء اتحاد يضم خمس عشرة أو ما يقرب من ذلك من المدارس المشابهة
كنظام لكل من التجديد والتدريب داخل الخدمة مناسبة هنا ، ومن الواضح أن
مثل تلك الاتحادات قد لا يمكن تعميمها بطريقة مكثفة بخبراء تطوير المناهج ، كما
هو وارد في اقتراح رود الخاص بالملكة المتحدة ، ولكن تلك الاتحادات يمكن أن
تتشأ إذا عين وكلاء التغيير كمديرين للمدارس أو مدرسين في مدرسة أو أكثر
في المنطقة ، بحيث يمكن أن تصبح تلك المدارس مدارس نموذجية ونموذجا
لمدارس هاجرسترا ند المركزية (على افتراض أن هؤلاء الوكلاء سينبألون
بالاعتراف الذي يستحقونه من خلال المراكز التي سيشتغلونها والمكافآت التي
سنبألون بها ، وعلى افتراض إتاحة الفرصة لهم للاحتكاك بخبراء التجديد على
المستوى المركزي) .

المستفيدون أو نظم المستفيدين

المديرون والمدرسون

إن كل فرد يعيش تجربة الانتقال من مركز واضح سياسة الوزارة الى
مركز المدرس المسئول عن فصل من فصول تجربة العمل يعتبر وكلا للتغيير وفي الوقت
نفسه مستقبلأ لرسالة التغيير . وربما تكون تلك النقطة هي نقطة التأكيد على
أن تجاوب المستفيد أو زيون أى تجديد سوف يعتهد كثيرا على اطار الحوافز
الذي يخطر للعقل بداخله ، فمديرو المدارس والمدرسون على سبيل المثال
لا يكون لديهم غير حافز ضعيف لتطوير برنامج قوى من برامج تجربة العمل
إذا كانوا يعلمون أن مسئول التقييم الملقى الذي يهلك سلطة الترقية والنقل

يقف ضد التجديد • وكما أشرنا سابقا كانت لجنة التقويم الخاصة بالتعليم الاساسى تعتقد أن اتخاذ المسؤولين الاداريين وقف موقفا معاديا من تعليم غاندى كان يمثل أسوأ عدو للتعليم الاساسى ولقد أحرزت المناطق التى اتخذ فيها موقف ايجابى نتائج عالية • « أعطنا ادارة سليمة » — هكذا قالت اللجنة — « وسوف نعطيك تعليمها أساسيا سليما » •

وحتى عندما لا يقف اخصائيو التعليم ضد البرنامج أو عندما يوافقون عليه فإنهم لا يكونون على وعى بما يقوم به المدرس • ويتسبب نقص الاعتمادات والتسهيلات الخاصة بالسفر الى المدارس الريفية فى حرمان تلك المدارس لفترات ويلة من زيارات كبار رجال التعليم فى مثل تلك الحالات يميل المسؤولون عن التعليم لاعطاء الاولوية لعددهم المكتبى • ولعل من بين طرق مجابهة تلك المشكله عقد مسابقات على مستوى المقاطعة حيث تقوم مجموعة من المدارس المتجاورة باستعراض أعمالها • ولقد وجد فوجلزكو شمان أن المسابقات الزراعية كانت تمثل حافزا هاما للمدرسين والتلاميذ فى تنجانيقا فى العقد السادس • وفى مثل تلك الحالات كان المحكوهون يزورون مزارع المدارس ليتأكدوا من تعتبر أفضل مزرعة • ومن طرق المعالجة الاخرى التى قد تؤدى الى درجة من التمييز والدافعية للعمل الشاق حلقات أو مجالس المدرسين التى تضم مدرسين من المدارس المجاورة يتقابلون بانتظام ويأخذون على عاتقهم برنامجا للعمل التطويرى على أسس مشتركة •

وقد علق أحد الزملاء على هذا الموضوع بأن الجوافز يجب أن تتضمن مكافآت تشهل كلا من الجانب المعنوى الرقيق والمادى الثابت • ويتضمن الجانب المعنوى شهادات التقدير والمصافحة وتقدير الرؤساء والزملاء • وتشتمل المكافأة المادية الترقيات الاستثنائية أو زيادة الاجر مقابل الأداء الممتاز • ومن الاجراءات التى يجدر التنويه بها هنا ما حدث فى سرى لانكا عام ١٩٧٤ حيث بمنح مديرو أربع مدارس ابتدائية فى مناطق ريفية أو محرومة ترقيات الى مستويات عالية من الاجر وتركوا فى وظائفهم لاستكمال العمل التطويرى الذى

يبدأ على أيديهم في تلك المناطق ، فقد رقى أحد النظار المجددين في مدرسة قروية بالقرب من كاندى الى مستوى من الأجر يطابق مستوى مدير مدرسة الحيه الملكية للشباب في كولومبو ، التي تعتبر من أرفع المدارس الابتدائية درجتها في الجزيرة .

وثمة اجراء يجدر أخذه في الاعتبار في هذا الصدد وهو تكوين كادر خاص من المدرسين المجددين (يشمل الأشخاص الذين قاهوا بتطويو برامج ممتازة على أساس اختياري ، وكذلك الأشخاص الذين تم اختيارهم على أساس أسبقية الاتصال بالمسؤولين في الوزارة مباشرة ، ويكون هيكل عملهم مقسما بين العمل في المدارس للنهجية والوظائف العليا في المدارس المصممة حديثا. لادخال البرنامج النموذجي الموسع وتطوير المناهج وبرامج التدريب داخل العمل في المركز والأقاليم . ومن الممكن أن تمنح تلك الكوادر زيادات خاصة في المرتب وتتمتع بالتقدير المهني وربما بالترقي السريع أيضا .

وهناك عامل آخر يؤثر على دافعية المدرسين هو كفاءة مصادر تمويل المواد اللازمة لبرامج خبرة العمل . ويبدو هذا العامل من الواضح بحيث لا يحتاج إشارة خاصة . فالحقيقة أن عددا من أمثال تلك البرامج تفشل لأن المدارس لا تملك الحد الأدنى من الموارد التي تساعد على استمرار عمل ما . ومما لا شك فيه أن بعض البرامج يمكن أن تعتمد على التمويل الذاتي ، غير أن ذلك يتطلب ظروفنا خاصة وخبرة وعددا كافيا من الاطفال الكبار المقيدون في البرنامج لتغطية التكاليف التي تنتج في حالة وجود اطفال صغار . ومما لا شك فيه أيضا أن المديرين المجددين يمكنهم أن يطوروا برامج ممتازة باستخدام الموارد المحلية ، غير أن هؤلاء المجددين يعتبرون هم أنفسهم موردا نادرا . ولقد صرخ الاداريون في احدى ولايات الهند بأن كثيرا من المدارس كانت تفتقر الى الموارد المالية اللازمة لشراء الورق واللوحات أو الصمغ لتنفيذ أبسط الاعمال اليدوية التي يقوم بها التلاميذ ، وانهم لا يتوقعون تطوير أي برامج حيوية في خبرة العمل في ظل تلك الظروف من الضائقة المالية على الرغم من أن خبرة

بالعمل تعتبر جزءا منتظما من جدول المدرسة • ومن المؤكد ان دافعية المدرسين سوف تضحل عندما تهمل تلك محاولة لشراء أدوات بسيطة عقبة جيروقراتية كبرى أو عندما لا تتوفر أى موارد مالية هاعدا جيوب المدرسين الخاصة •

سوقد تستطيع الجماعة المحلية فى بعض الاحوال المساعدة فى تقديم الموارد المطلوبة • وهى موارد تكون غالبا ضعيفة بسبب النظرة السلبية من جانب المتعاملين مع المدارس للبراديج المتعلقة بالعمل • وقد ساعد هذا الموقف السلبى من جانب الجماعة المحلية على اضمحلال دافعية المدرسين • وسوف نتجه بالحديث الآن الى هذا الموضوع الذى يتعاقد بمواقف الجماعة •

المستفيدون

التلاميذ وعائلاتهم :

يبدو أن عنصر الدهشة قد أصاب الإداريين التعليميين من أن الممارسات الأولى فى مجال التعليم « المناسب » الذى صمم لادخال وسائل الزراعة الحديثة والجراءات للصحية • الخ • الى المجتمعات المتخلفة لم تلق استحسانا كبيرا • ولقد كانت تلك الممارسات الأولى تقوم على مبدأ مزدوج ، هو التعليم الريفى لاطفال الريف والتأعيم التقليدى لاطفال المدينة • وقد صممت المناهج الريفية لتتناسب مع الظروف الواضحة للقرية ، حين اتجهت المناهج الحضرية لشهادات المدارس الابتدائية والمتوسطة وشهادات القبول بالجامعات • ولقد كانت تلك الشهادات تعتبر مستندات رئيسية للحصول على وظائف صغرى فى خدمة الحكومة أو مع أصحاب العهس فى القطاع الحديث ، أو كانت تعتبر وسيلة للوصول الى مستويات أعلى فى النظام التعليمى تؤدي بالتالى الى اختبارات أعلى للمؤهلات ووظائف أكثر رفعة فى النظام الحديث • ولقد قدعت مثل تلك الانظمة المزدوجة فى عدد من ولايات الهند ابتداء من عام ١٨٧٧ ، واستمرت بعد ذلك • خير ان معارضة القرويين لها أدت الى الاستغناء عنها فى العقد الثانى من القرن

الحالي ، ولقد دخلت الازدواجية مرة أخرى الى المسرح الهندي بطريقة غير مقصودة أثناء عصر التعليم الاساسي ، فقد وضعت لجنة غاندى وذاكر حسين تصورا للتحويل السريع لكل النظام المدرسي الهندي الى النظام الاساسي ، غير أن الاضرار التي نتجت عن الحرب العالمية الثانية ومفاوضات الاستقلال ، وتأخيرا انعدام الحماسة لدى عدد كبير من كبار الاداريين الى وضع أصبحت فيه « المناطق المدمجة » من المدارس الاساسية في الريف تقدم نهجا حرفيا موجها في حين استمرت أغلبية المدارس في تقديم النظام التعليمي التقليدي (وتعتبر ولاية يوناريراديشي التي قامت بتحويل جميع مدارسها لنموذج نظامها الخاص بالتعليم الاساسي في يوليو ١٩٤٨ استثناء من القاعدة) . ولقد واجه خريجو المدارس الاساسية صعوبة في الوصول الى المدارس المتوسطة والعالية حيث ان مديري المدارس العالية كانوا يعتقدون أن التحصيل الاكاديمي في المدارس الاساسية أقل من المستوى المطلوب . وقد تم التغلب الى حد ما على تلك المشكلة أخيرا ، ولكن تقديم التعليم الاساسي للأطفال الكبار منع بسببه الفشل في تحقيق تعادل قيمة هذا التعليم مع شروط القبول في الجامعة . الخ . وقد أدت هذه الازدواجية مرة أخرى معارضة عامة ، وفي منتصف العقد السابع وافقت الحكومة الهندية على مشورة لجنة التعليم العليا (١٩٦٤ - ١٩٦٦) . وتركت نموذج غاندى جانبا (واقتبست نظاما أكثر تقليدية مزودا بأنشطة خبرة العمل والخدعة الاجتماعية) وبالمثل نزلت الازدواجية في فولتا العالية بالتجربة الى مستوى تعليم أساسي ريفي مكثف للمراهقين غير المقيدين بمدارس . ولقد نشأت مراكز التعليم الريفي في العقد السابع وواجهت مشكلة التدريب . بهجرد أن اكتشف القرويون أن الحكومة لا تنوي تحويل تلك المراكز الى مدارس . وأبدى السباب غدم رغبتهم في الانضمام البرنامج الذي لا يؤدي بهم الى الحصول على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية . وجاءت مطالبهم واضحة في أن سكان الريف يفضلون استثمار الموارد المتاحة في اقامة مدارس ابتدائية . وأخيرا توقفت الحكومة عن الاستثمار في هذا البرنامج التجريبي (الذي كان المفترضون يعتقدون أنه سابق على الاستقلال) . ووضعت المدارس تحت تصرف الادارة الزراعية لخدمة أعمال التوسع الزراعي .

ولسنا في حاجة إلى أن نكرر تفصيلاً أسباب الحساسية الحادة للجماعات الريفية تجاه السياسات التي تحبط آمال أطفالهم في الوصول إلى المستويات الاجتماعية العليا . فقطاع الاستخدام الحديث يقدم دخلاً مضموناً وأحياناً دخلاً معاشاً يساوي الدخل المتوفر للفلاح الصغير أو العامل للزراعي عدة مرات . فإذا قررت الأسرة الريفية أن تنفق مواردها الضعيفة على تقديم التعاليم المدرسي لأطفالها ، بالإضافة إلى أن هناك دائماً مصروفات أساسية تتمثل في الملابس المناسب والغذاء والسكنى وأحياناً المواصلات والمصروفات ، فإن الأسرة تأمل أن تجد أحسن عائد لهذا الاستثمار ، وبالنسبة لأولئك المحظوظين الذين يستطيعون الحصول على وظائف ذات مرتبات فإن العائد يكون حقاً مرتفعاً . ولقد قدرت المعدلات الخاصة لعائدات المصروفات التعليمية في الهند بـ ٢٥٪ (التعليم الابتدائي الذي لم يسبقه تعاليم مدرسي) ، و ٢٠٪ (التعليم المتوسط الذي يلي التعليم الابتدائي) ، و ١٨٪ (مرحلة الأعداد للقبول في الجامعة) (بسلاج وليارد وودهول ١٩٦٩) ، وهناك بيانات مقارنة من الدول الإفريقية تعطي معدلات للعائد تزيد على ٣٠٪ وهكذا يأتى التعليم الغربي كنوع من الأعداد للوظيفة ذات الأجر في حكومات النظم الغربية التي تتركز السلطة فيها في أيدي جماعات الموظفين ، وتكون الشهادة الممنوحة بعد امتحان هي جواز المرور للحصول على تلك الوظيفة . وهكذا فإن أى اقتراح يتعلق بأنشطة خبرة العمل ، يكون هدفه إخراج التلاميذ من فصولهم لقضاء جزء رئيسي من اليوم المدرسي أو الأسبوع المدرسي ، أو أى اقتراح يتطلب من الأطفال في بعض المدارس أن يقضوا وقتاً أكثر في أنشطة خبرة العمل أكثر مما يفعل أطفال آخرون في أماكن أخرى ، سوف يتصارع تصارع مباشراً مع المفاهيم المتصلة للأسر التي سيؤثر عليها . وقد أدى هذا الصراع إلى فشل مشروع خبرة العمل .

ومع ذلك فقد كان من الممكن تجنب تلك النتيجة . فهناك طرق لمصالحة عالم المدرسة مع عالم العمل دون التعدي على اهتمامات ومصالح التلاميذ وأسرها ، ففي ما هاراشترا بالهند مثلاً كان المطلوب من الصف الثامن والصف التاسع من التلاميذ أن يقضوا ثلاث فترات في الأسبوع في برامج خبرة العمل . وكان على جميع التلاميذ أن يقوموا بهذا العمل سواء كانوا متقنين

في مدارس حكومية أو في مدارس خاصة وسواء كانوا يقيّمون في مناهج ريفية أو حضرية ، ولقد كان تقويم جدول النشاط العملي قريبا من الحد الأدنى ، فثلاث فترات في الاسبوع لن تؤثر على تقدم التلاميذ في الموضوعات الأكاديمية ولم يكن هناك أي برنامج لخبرة العمر بالنسبة للتلاميذ في عام الامتحان (الصف العاشر) ، وبالإضافة إلى ذلك كان مديرو المدارس يشجعون على مقاومة الضغوط التي تقاوم برامج خبرة العمل التي تتمثل في الآباء وغيرهم ، وذلك عن طريق اشتراط أن مدير المدرسة يجب أن يشهد بنفسه الاتهام المرضي لبرنامج خبرة العمل بالنسبة لكل تلميذ يرغب في دخول امتحانات القبول للجامعة ، وقد يثور جدل حول هذه النقطة على أساس أن ثلاث فترات في الاسبوع غير كافية لإنجاز الكثير حسب ماورد في الاهداف التي اقترحتها لجنة التعليم ، ولقابلة هذا الجدول يمكن للسلطات أن ترد بأن بعض الأولويات الأخرى في الهند كانت قادرة على تنظيم الموارد الموجودة في مهاراشترا في منهج التطوير وبرامج التدريب داخل العمل — من أجل تقديم تلك المقاهرة المتواضعة ، وقد صرحت السلطات في مهاراشترا بأنهم كانوا يرغبون في استخدام موارد أكثر لتعويض برنامج خبرة العمل القائم إذا كانت تلك الموارد متاحة بالفعل ، وفي الوقت نفسه أحيط التلاميذ علما بأن الحكومة تعتبر أنشطة العمل بمثابة جزء متكامل في التعليم ، وقد ساعدت الاستراتيجية السليمة على منع أي ردود فعل سلبية من جانب الآباء والجماعة بصفة عامة .

وقد اتخذت دول أخرى سياسة تتطلب من جهتي التعليم والتلاميذ القيام بأنشطة خبرة العمل ، وبذلك تجنبت مشكلة الازدواجية (على الرغم من أن ذلك لم يهنأ مع مواقف الآباء السلبية عند ما كان يطلب من التلاميذ قضاء ساعات طويلة في العمل الزراعي) فقد كانت جمهورية تنزانيا الاتحادية تتطلب من جميع التلاميذ أن يقسموا بأنشطة « الاعتماد على النفس » ، وكانت زامبيا تطلب منهم أن يعملوا في « الوحدات الانتاجية » بالمدرسة ، وكانت سرى لانكا تطلب من جميع التلاميذ أن يجتازوا اختبارا في الدراسات قبلية المهنية للتقدم لامتحان اتمام الدراسة بالصف التاسع بالمدرسة . ويجرنا ذلك إلى الموضوع المثير الخاص بالامتحانات كوسيلة لاستشارة

حماسة التلميذ للاندماج في البرنامج المتعلقة بالعمل • فمن الممكن أن يكون هناك بعض الشك في أنه بالنسبة للعالم الثالث يكون تقويم خبرة العمل كجزء من امتحان قومي لاتهام الدراسة مرتبطا بزيادة نسبة التلاميذ الذين يأخذون البرنامج مأخذ الجد • وبالمثل سوف تؤكد ضغوط الآباء أن مديري المدارس والمدرسين يعطون عناية أكثر للبرنامج المقرون بامتحان ، وكمقابل لوجهة النظر هذه قد يظهر العديد من البراهين والحجج • ويقوم أجند هذه البراهين على أساس العطاء غير المتساوي لموارد المحليات المختلفة والمدارس المختلفة والتلاميذ المختلفين^(١) وهذا يعنى أنه إذا كان العمل العملى سيقوم على أساس مقارنة فان كثيرا من المتناقضات الكبرى ستنشأ بين المدارس والتلاميذ على أساس توفر الموارد ، فإذا كان العمل العملى سيتم تقويمه عن طريق المدرسين في المدرسة على أساس داخلى فان قلة خبرة المدرسين وصعوبة عملية التقويم بالاضافة الى ضغوط الآباء توحى بنتيجة غير سليمة • ومن الحجج المقابلة الاخرى ما يتعلق بالتأثير الدافعى الضار للاختبارات القومية على عملية التدريس • فالجهود تركز على الاشياء المعروفة وتلك يمكن اختبارها ، ولذلك فان الاحتمالات النجاح بالنسبة للتدريس الذى يقوم على أساس من الاستعلام المكيف محليا تتعرض كثيرا للانهايار ، خاصة اذ كان الحكم على نجاح المدرسة والتلميذ يتم في ضوء الاختبارات التحريرية المعيارية • وأخيرا فان قلق الآباء على أداء أبنائهم في هذا « الموضوع » غير المألوف في الامتحان قد يؤدي الى ضغوط سياسية لالغائه ، وليس ثمة اجابة واضحة هنا • وبعض المراقبين مقتنعون بالحاجة الى تقويم رسمى ، والبعض الآخر ضده على طول الخط • وأنا كواحدة من هؤلاء المراقبين قد يكون من رأى البناء التدريجى لبرامج خبرة عمل ذات نوعية عالية تتولاها هيئة تدريس لها كفاءتها تتوفر لها دوافع العمل بعيدا عن كابوس الاختحان الرسمى • وقد يجعل ذلك الآباء متأكدين من أن الخطوات قد اتخذت في المدارس المعنية لأدخال التحسينات على تدريس المواد الصعبة أو أن تكون أنشطة خبرة العمل شيئا

(١) يكون من المتوقع من التلاميذ في الغالب احضار موادهم الخاصة للقيام بالعمل الحرفى ، ويكون وجود التلاميذ الذين ينتمون الى عائلات فقيرة غير مستحب هنا

اضافيا لساعات المدرسة المنتظمة (يتولاها مدرسون يتقاضون اجرا عنها) .
وربما يؤدي ذلك الى الحصول على شهادة تقدير وصفية من المدرسة ليست
لها صفة رسمية . وتتضمن طسرق دافعية التلاميذ الاخرى منح بعض أو
كل عائد أعمال التلاميذ سواء كانت في شكل نقود أو اشياء عينية للتلاميذ .
فالتلاميذ في مدارس غاندى التى لاتزال مزدهرة في جيوجارات ، وهى ولاية
موطن غاندى ، يطلب منهم غزل كمية كافية من القطن لمقابلة احتياجاتهم
السنوية من الزى المدرسى . وفى أماكن أخرى يحمل التلاميذ معهم الى المنزل
جزء من انتاج المدرسة الزراعى . ومن الطرق الاخرى تقديم أنشطة العمل المنى
تضيف اضافة حقيقية لجمال مهارات العمل النافع بحيث تكون فى متناول
الاسرة الريفية (كثير من المشروعات التى تحاول أن تفعل ذلك لاتحقق فى الواقع
أهدافها اما لان المهارات ليست جديدة على المنطقة أو لان الاسرة ليست لديها
وسائل فعالة لاستخدام تلك المهارات) . وقد يكون تقديم هيئات « مرحلة ما بعد
المدرسة » التى تساعد التلاميذ خارج المدرسة على تطبيق مهاراتهم وتطويرها
مناسبا هنا . ويقتطع التلاميذ لقطاع الوظائف الحديث ، ولكنهم على رعى تام
أنهم قد لا يحصلون على تلك الوظائف فانهم لذلك لايهتدون اطلاقا بأى بديل
فعال قد تقدمه المدرسة (١) .

(١) هناك بعض الدلائل على انه حيثما تنشأ برامج المتابعة لمساعدة التلاميذ
خارج المدرسة على اقيام بأنشطة مهنية موجهة على حسابهم الخاص فان مستوى
حماسهم لدراسات المرتبطة بالعمل يرتفع . ولذلك فان مستشار تعليم الريفى
فى اقليم ياتنجا بفولتا العليا أنشأ مجموعات ما بعد المدرسة من اجل التلاميذ
السابقين فى مراكز التعليم الريفى فى اقلية . وقد قامت تلك المجموعات بأنشطة
متعددة مثل الزراعة التعاونية ودراسات المراسلة لخاصة بالتحديث الزراعى
والأنشطة المتعددة المتعلقة بالحقول مثل انقل وأعمال الاصلاحات الزراعيـة
والحرف والتجارة (احمد وكوميس ١٩٧٥) وقد اوضحت هذا المبدأ احدى دراسات
العمل التى قدمت لمؤتمر التعليم المدرسى فى الجماعة الذى اشرفت عليه اليونسكو .
وقد تبع تلاميذ مدرسة « ايف روكسى » فى جاميكا برنامجا مدرسيا عابدا
مزود بأنشطة متعددة لخبرة العمل استطاعت ان تتقدم بقوة لان التلاميذ
المتخرجين استطاعوا بمساعدة المهارات التى اكتسبوها فى المدرسة ان يجدوا أعمالا فى
تصنيع وحدات البناء والانابيب الفخارية والانشاءات المعمارية وصلاح الآت ونسج
القش وتربية الاششية الخ (هوتسون وترجير ١٩٦٩) .

بعض الملاحظات العامة

تتعلق الملاحظة الاولى بالبعد الذهني * فالرأي الذي ينادى بالتطوير التدريجي المتعلق لبرامج ذات نوعية يبدو قويا عندها تسمح الظروف الخارجية بذلك *

ومع ذلك فقد يستغرق ذلك سنوات حتى بالنسبة للجيل الاول من المدارس النموذجية التي تعمل على تطوير برنامج متوازن لخبرة العمل لجهودات متفاوتة السن (والافضل أن تكون لخريجي المدارس ايضا) وعلى ادخال تحسينات على هياكل الاجراء حتى تتحقق نتائج واقعية ، وقد يصاحب تلك التحسينات دخول مدارس جديدة في البرنامج * وتتعلق المشكلة هنا بالتمديد السياسي * فالحكومة التي يتم انتخابها لفترة محددة قد ترغب في أن ترى عملا خوريا * وقد يكون للامزة السياسية مثل هذا التأثير * وفي مثل تلك الظروف قد يوصى المرء بأن يعمل الا داريون حسب سياسة ذات شقين : للشق الاول تقديم اصلاحات محدودة على اساس قومي شامل في حين يجري العمل لاعطاء تلك الاصلاحات عمقا من خلال التصوير التدريجي المتعلق المكثف *

وتتعلق الملاحظة الثانية بالعلاقة بين برامج خبرة العمل والجنونيب الاخرى لاصلاح المنهج * وقد يثور جدل من ان الابتعاد عن المنهج المرتبط بالكتاب يجب أن لا يكون دركزا بطريقة ضيقة جدا على الانشطة المرتبطة بالعمل * فالتقييد الشديد لموارد مدارس العالم الثالث يوضح الحاجة لاحتراز التقدم حيثما يكون التقدم مهندنا (فدرس في مادة الدراما قد يتضمنه نشاطا عضويا أكثر مما يتضمنه درس في خبرة العمل قد يتعلق بأخذ مذكرات عن زراعة الذرة) * ولذلك فان الخطوة الاولى يجب أن تكون مراجعة الموارد المتاحة لتساند الابتعاد عن المجال الأكاديمي الضيق * وتحاط المدارس في بعض المناطق ببيئة طبيعية غنية بمواردها مما يساعد على تعضيد أنشطة عمالية متعددة (١) ، في حين تحاط مدارس في مناطق أخرى بصحراء قربية ، وقد تملك

(١) تساعد المناطق الاستوائية الرطبة لا البرامج الزراعية فقط بل ايضا البرامج الحرفية وغيرها من البرامج التي تعتمد على الياف الخضراوات ، ومواد الصباغة الزراعية ، واليابس ، والحشب ، الخ .

بعض المدارس مساحات واسعة من الأرض المزروعة ، وتملك مدارس أخرى حديقة صغيرة فقط أو مساحة على السطح (١) للزراعة في الأواني الفخارية ، وتملك مدارس أخرى مساحة كبيرة من الأرض العارية تصلح للاستخدام في ممارسة الألعاب الرياضية في الهواء الطلق ، وقد تتوفر لبعض المدارس الأوراق والأقلام التي تصلح للعمل الفني ، وقد لا تتوفر لمدارس أخرى ، وهكذا ، تلك الظروف التي تتعلق بالموارد وترتبط بها مهارات المدرسين قد تشير إلى إعادة موازنة المنهج بحيث يتضمن أنشطة في الزراعة والحرف الفنية والفن والموسيقى والرقص والدراما والرياضة البدنية في ترابط متنوع حسبما تسمح به الظروف المحلية ، وتتم في تاءنادوتجربة تعتمد على أنشطة بديلة « المنهج مختلط » من هذا النوع ، ومن الفخايل التي تتصل بهذا المجال تلك التي تتعلق بدراسة معضدة دوايا لطرق زهيدالتكاليف لأنشطة تجرية العمل وغيرها من الأنشطة العملية ، وتعتمد تلك الطرق على استخدام مواد المناطق الاستوائية الرطبة والمناطق القاحلة المتوفرة محليا .

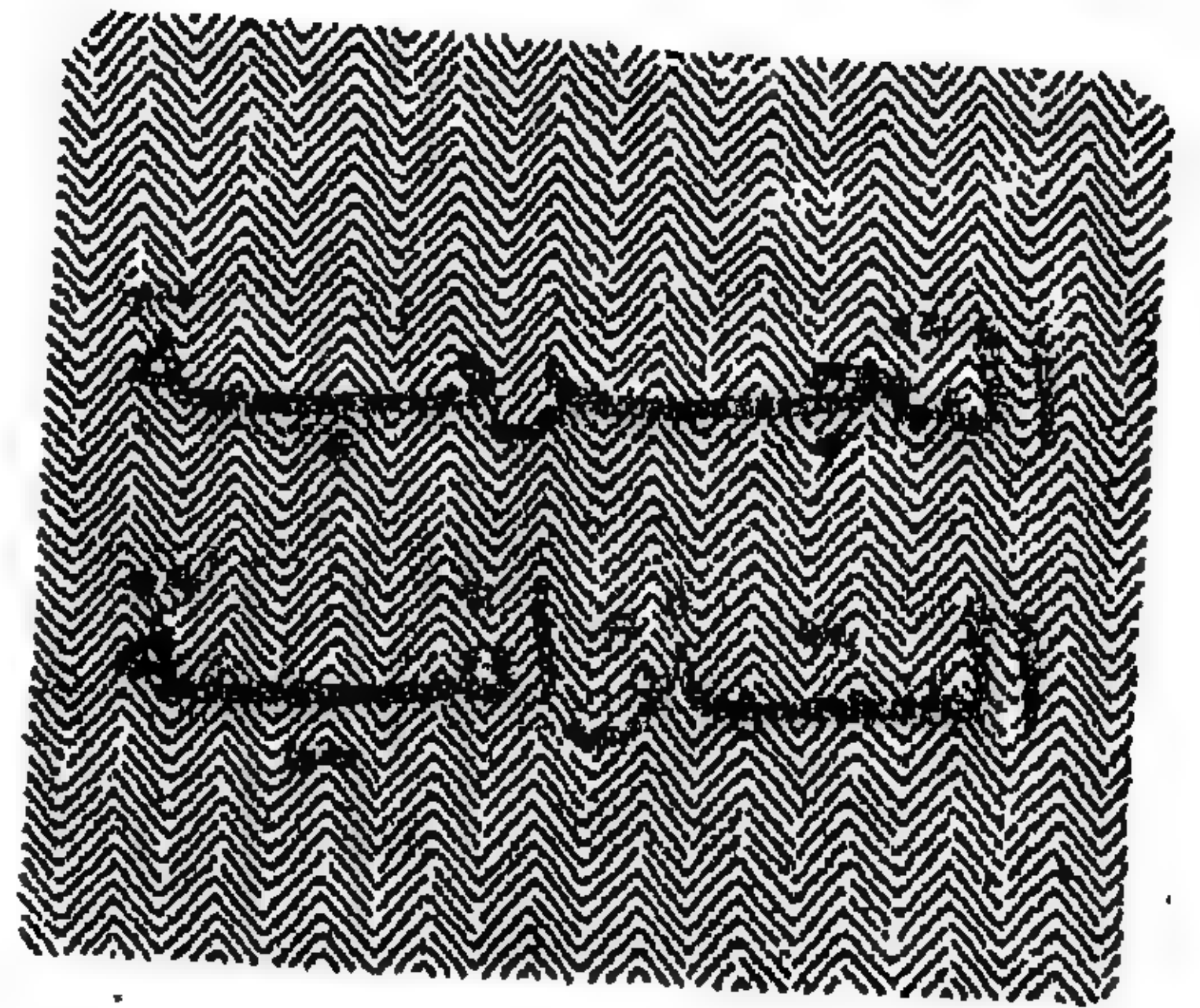
وهناك اقتراح أخير بأن برامج التخطيط التربوي التي تقدمها مختلف الوكالات القومية والدولية يجب أن تعطي مقدمة وافية لإدارة التجديد التربوي بصفة عامة ولبرامج خبرة العمل المجددة بصفة خاصة ، وتجدر الإشارة هنا إلى الدوايق التي حالت دون الموافقة على العديد من مشروعات تطوير المناهج في العقد السابع ، كما تجدر الإشارة إلى طريقة معالجة «الجيل الثاني» لتطوير المنهج ، التي تركز على التجديد على مستوى المجموعات المحلية من المدارس المتعاونة (رود ١٩٧٣ - ستنهوس ١٩٧٥) ، فالمعرفة الوثيقة بتلك الكتابات قد تخلق تقسويما أكثر واقعية لاي نوع من التوجيه يمكن أن يعطيه المركز ولزيد من التعزيد السليم للتجديد على مستوى المدارس .

(٢) قامت إحدى مدارس البنات المجددة في بونا ببرنامج حديقة على السطح .

الترجمة : سعاد عبد الرسول حسن

مديرة إدارة بالشعبة القومية لليونسكو

كيفية : ربط المدرسة بالعمل



الكاتب : ح . ر . ف . هماري

الكاتب : ج . ز . ف . هماري
(جمهورية تنزانيا المتحدة)
مدير قسم التربية بجامعة
دار السلام ، وكان مديرا
لمعهد التربية . اخصائى في
تدريس الرياضيات وفي تطوير
البرامج المدرسية .

كان لكل انسان في المجتمع الاقربى
التقليدى عمل يؤديه ، وام يكن لمدى
المجتمع وسيلة اخرى للمعيشة خلافا
العمل . حتى الشيخ المسن الذى يبدو
انه يهتمع بالبطالة ، والآخرين كلهم
يعملون من اجله ، كان قد اشتغل بجسد
واجتهاد انعام شبابه (١)

حاول الناس في الكثير من المجتمعات
ربط التربية بالحياة . وكانت
هذه المحاولات تتلون دوما بالفلسفة
السياسية السائدة في المجتمع المعنى .
فاذا كان المجتمع خاضعا لسيطرة دولة
اجنبية ، كانت فلسفة هذه الدولة تضغط
بنقلها على المجتمع المحلي . والفلسفة
السياسية للذول المتبقية ، سواء اكانت
متقدمة ام نامية ، غنية ام فقيرة ، تملئها
الطبيعة تصاحبة السلطة . ويعمل الناس
كافة على خدمة مصالح هذه الطبقة ، كما

(١) ج . ك . نيري « أوجسباما - أساس الاشتراكية الاغريقية » ،
الحرية والوحدة ، ص ١٦٤ و ١٦٥ دار السلام ١٩٦٦ .

تتشكل للسياسات والممارسات التربوية بحيث تفي بحاجاتها • غير أن السياسات والممارسات التربوية في الدول التي بدأت شعوبها تدير بنفسها شؤونها السياسية تخطط بحيث تخدم مصالح الشعب •

يتعين إذن لفهم السياسات والممارسات التربوية بجمهورية تنزانيا المتحدة استعراض المبادئ التي تحكم تنظيم الدولة ، والفلسفة السياسية لدى الشعب للتنزاني ، وبرنامج عمله في مختلف مجالات المعيشة • وبغير هذه المعرفة لا يتسنى وضع البحث موضعه المناسب •

الفلسفة السياسية

اختارت جمهورية تنزانيا المتحدة النظام الاشتراكي الذي بدأ لها أصلح نظام للمجتمع التنزاني ، وأنه « الاختيار المنطقي » الوحيد لكي يستفيد الشعب من عمله بالكامل ، ولا تستغله أقلية صغيرة • ويتجلى المخطط الاشتراكي في جمهورية تنزانيا المتحدة بوضوح في تصريح أروشا الذي يعلن عن المبادئ الأساسية الضرورية للبناء الاشتراكي : عدم الاستغلال ، تولى الفلاحين والعمال إدارة وسائل الانتاج والتبادل الرئيسية : تحقيق نظام ديموقراطي ، كما تتجسد للعقائد الاشتراكية في أسلوب المعيشة •

ويجب تعريف العمل ، انطلاقا من هذه المبادئ ، لا بالنسبة لما ينتج عن استغلال العمل ، أو ما يجب على كل إنسان أن يفعله ليعيش ، ولكن بالنسبة لتحرير الإنسان تحريرا كاملا

وأخيرا. قرر الحزب السياسي الذي بيده السلطة في البلاد أن يوجه طاقاته نحو توطيد سيادته ، وأصبح من هذا الحين هو الذي يرسم السياسة الواجب اتباعها ، وطريق التنمية ، في حين تتواءم المصالح الحكومية وغيرها من الهيئات المشكلة لهذا الغرض تنفيذ سياسة الحزب • ولا تخرج القربة عن هذه القاعدة • ولا بد أن نوضح في هذه المناسبة أن عمل هؤلاء لاجدوى منه

أن لم يتهياً له بالفعل هناخ سسسىاسى مناسب ، فقد ادعت بعض الشخسىات والجماعات المختلفة أن لها الفضل فى تجارب عظمىة أجرىت فى مجال الاصلاح الاجتماعى او التربوى .

استراتىجىة التربىسة

وجدت الاصلاحات التربوىة فى جمهورىة تنزانىا المتحدة الهاهىا وحدىوتها. فى أىدىولوجىة البلاد السىاسىة ، كمسالسئلهت الجهود التى بذلت من أجل توزىع الوسائل التعلىمىة توزىعاً عادلاً. دون مراعاة للعرق أو الدىن أو الفوع أو المسكن ، استئلهت مبادئ الحزب التى تهتم بالمساواة بىن البشر كلهم . وتصدر الجهود التى تبذل لربط المدارس بالعمل عن مبادئ البلاد الاشتراكىة التى تنادى بمجتمع ىسهم كل فرد فیه فى رخساء المجهوع ، مجتمع خال من الثغرات بىن الحكام والمحكومىن ، بىن الحسفة من حملة المؤهلات العلمىة ، وجههور الأمىن، بىن المشغلىن بالأعمال العقلىة والعاملىن بأیدیهم .

وبعد تحرىح أروشنا الذى فتح الطرىق للاشتراكىة، واستقلال الجماعات، تثبتت السلطات العامة سىاسة تربوىة تنهش مع فلسفتها السىاسىة . وقد أعلنت مبادئ هذه السىاسة فى بشرة دورىة بعنوان «التربىة من أجل استقلال الجماعة» ، والهدف الرئىسى لهذه التربىة هو اعداد الرجال والنساء لىكونوا «جزءاً لا ىتجزأ من مجتمع العدل والمساواة الذى ىصبو الیه البلاد من أجل المستقبل، ولىعملوا فى خدمة هذا المجتمع» (١) ؛ وىعترف مجتمع العدل والمساواة بهذا الذى ىتطلع الیه الیلد بكرامة العمل ، وتطىىح الكفاءات الفنىة استغلال الموارد الطبیعىة لصالح الجنس البشرى، وتلقى العقول المولعة بالكشف والمعرفة كل تشجىع لحل مشاكل الانسان لصالح الجمعىع .

(١) ج.ك. نىرى «التربىة من أجل الاعتماد على النفس» . اوجاما، رسائل فى الاشتراكىة، صفاات ٤٤ — ٧٥ ، دار السلام ، ١٩٦٨ . انظر أىضاً « الحرىة والاشتراكىة » .

ويعد انقضاء سبع سنوات على نشر « التربية من أجل استقلال الجماعة »
اجتمع قادة الحزب للبحث في النتائج التي تم الحصول عليها خلال هذه الفترة،
واعترفوا بأنه قد تحقق بعض التقدم ، ولكنهم قدروا أن ربط المدرسة بالعمل
لم يكن كافياً حتى ذاك الحين ، فكان من الضروري مواصلة الجهود في هذا الاتجاه،
ونشرت بعض التوجيهات لهذا الغرض ، والجدير بالتنويه في هذا الشأن هو مدى
تأثر البرامج التربوية بفلسفة البسلامد السياسية ، ولم يكن من المهم كثيراً أن
تكون بعض هذه البرامج مستوحاة من نظم دواية أو أجنبية ، إذ يجب التسليم
بأنه لو كانت جمهورية تنزانيا المتحدة قد اختارت نمطا آخر من المجتمعات
لانتهت موجهات العمل هذه الى نتائج تختلف كل الاختلاف عن النتائج التي
نلاحظها في الوقت الحاضر .

ربط المدرسة بالمدن

من المستحسن أن ندرس العديد من التعريفات الممكنة لهذه الفكرة إذا
أردنا أن نقدر بالكامل الجهد الذي بذلته جمهورية تنزانيا المتحدة ، ففي رأي
البعض أن ربط المدرسة بالعمل يجب أن يفسر بأنه ادماج المدرسة في عالم العمل،
وبعبارة أخرى أن المطلوب هو تطبيق أسلوب الدراسات : نصف الوقت ، مقترنة
بعمل : نصف الوقت ، فتتعدد التلميذ بين التعليم النظري الذي يعطى في الفصول
وبين عالم الواقع المادي كما سنرى فيما بعد ، وقد جرب هذا الأسلوب التناوبي
في الكثير من البسلامد الاشتراكية والرأسمالية ، وجربته جمهورية تنزانيا
المتحدة ، ولم تواصل تطبيقه .

أما التعريف الثاني فإنه يبرز أهمية ربط مضمون التعليم بتطبيقه العملي
وبعبارة أخرى لايجوز لنا أن ندرس شيئا خلافا لما يكون له تطبيق في العالم
المادي ، أي أن كل ما ندرسه يجب أن يكون قابلا للتطبيق العملي ، ولايجوز أن
تكون المعرفة غاية في ذاتها ، ويذمغ لنا بنوع خاص أن نجترز من الآراء المجردة .
• • • وكان لهذا التعريف أنصبياره في جمهورية تنزانيا المتحدة وفي غيرها من
البلاد .

وقد أدرك القادة السياسيون البعيدون النذر خطر الالاحاح المفرد على هذا
الضرب من العلاج ، فحاولوا بالتأهيل العملى مع تحصيل المعرفة البحتة فى
الوقت نفسه ، كما يجب أن تستفيد ضروب التقدم فى المعرفة البحتة من
المساهمات جمهورية تنزانيا المتحدة فى هذا المجال .

وثمة تعريف ثالث لموضوع تربط المدرسة بالعمل ، يحدد مفهوم التعليم
تبعاً للمشاركات المادية التى يتعين ايجاد حلول لها ، معنى هذا أنه يجب على
المدرسة أن تدفع أولاً ذكاً بهشاشة المجتمع الذى توجد فى رحابه ، ثم
تستخدم هذا الكشف فى البحث عن حلول لها . وتشكل هذه العملية الكشفية المذاهب
التعليمى المطلوب . وتم بهذه النخبة الحصول على نتائج ممتازة ، وبالأخص
فيما يتعلق بتجديد العناصر الهامة التى يتعين ادراجها فى برامج الدراسات
القومية . وجرى الأمر على هذا المنوال بالنسبة لبعض الابتكارات العادية ذات
الأثر القوي . وإذا لم تكن جمهورية تنزانيا المتحدة قد قطعت حتى الآن خطوات
بعيدة فى هذا السبيل فإن هذا الأسلوب قد استثار مع ذاك الكثير من الاعتماد بين
رجال العلم والاقتصاد والتكنولوجيا والاختصاصيين فى العلوم التطبيقية .

وليست قائمة التعريفات هذه كاملة شاملة ، وفى الامكان اطلالتها كثيراً ، ولكنها
نقدنا للاحاطة علماً برؤى جمهورية تنزانيا المتحدة .

التجارب الأولى منذ عشر سنوات

بعد تصريح أروشا ، ونشر «التربية من أجل استقلال الجماعة» ، بدأ المجتمع
كبار موظفى التربية والتعليم القوي فى العاصمة للبحث عن أحسن الطرق
لتطبيق المبادئ التى وضعت تعريفات لها . وكان وزير التربية هو الذى دعا
لهذا المؤتمر الذى انعقد على أعلى المستويات واستمع الحاضرون الى الخطب التى
ألقاها كبار الشخصيات ، ومن بينهم رئيس الجمهورية .

ومن القرارات الهامة التى اتخذت خلال هذا الاجتماع ، والتى لها شأن فى

مقالنا هذا ، القرار الخاص بضرورة تعديل التقويم المدرسى ، وتوزيع الوقت في المدرسة بحيث يتسنى الاستفادة بالكامل من الترتيب الزمني للأعمال الزراعية على مدار السنة . ويجب اجراء الترتيبات اللازمة لربط المدرسة بالعمل ، بمعنى أن يتسنى للتلاميذ والطلبة القيام بأنشطة عقلية وأعمال يدوية في آن واحد والواقع أن التقويم المدرسى القديم لم يكن به أجازات مناسبة تتيح لتلاميذ المدارس والكليات الاشتراك الكامل في النشاط الزراعى . وكان الامر كذلك بالنسبة لتوزيع المواعيد الدراسية الذى كان موضوعا من قبل للوفاء بحاجات برنامج يتغيا تحصيل المعلومات النظرية . واذا كان المطلوب أن لا تكتفى المدارس بجعل فلاحه للبساتين تسلية لازجاء الوقت ، وانما تعتبر الزراعة مهنة ، كان من الضروري تخصيص حيز أكبر لفلاحي الأرض في جداول الحصص في المدارس والكليات ، وثمة قرار ثان بضرورة تعديل تسمية المدارس التى كان يقال عنها فيها « قاعدية » ، بجعلها المدارس « الأساسية » أو « قاعدية » لتغيير ما ينتظره التلاميذ والآباء منها — فعبارة « المدرسة الابتدائية » توحى ضمه بأعداد التلاميذ لتعليم لاحق في مراحل ثانية وثالثة ، في حين أن عبارة المدرسة « الأساسية » أو « قاعدية » لتغيير بتحصيل المعارف الضرورية للاستمرار للكامل في حياة الجماعة . وسوف نرى فيما بعد ان هذا القرار الثانى لم يصب مرماه ، ذلك لان التلاميذ والآباء ليسوا من السذاجة بحيث يندفعون بتغيير بسيط في بعض مفردات اللغة فقد استحدثتم « تصاعد معدلات المعيشة » على ارتقاء درجة أو أكثر في السلم الاجتماعى ، بحيث يتسنى لكل فرد يطمح في الحصول على أجر أكبر كلما أجرى دراسات على مستويات أعلى ، حتى ولو شكلت كل مرحلة تعليمية اعداد للعمل . وفي قرار ثالث أبان أعضاء المؤتمر أن المعلمين القائمين بالتدريس في المنشآت المدرسية تتزانيين كانوا أو أجانب ، في حاجة الى تأهيل جديد تبعاً لمقتضيات التعليم الجديدة . وكان المعلمون قد أحيطوا علماً ، في أغلب الأحيان ، بأن عليهم أن يواجهوا دور التعليم من زاوية مدرسية بحتة ، ويقيسوا نجاح هذا الدور تبعاً لنتائج الامتحانات ، فكان من الضروري توضيح الأبعاد الجديدة التى استحدثتها القرارات السياسية اذا اريد أن تكون ذات فائدة حقيقية .

وقضى قرار رابع بهناخضة الاتجاه الانعزالي العام الذي تتبعه المدارس والكليات بالنسبة لباقي المجتمع ، واطلاق برنامج تكامل واسع لتحقيق هذا الغرض واقترحت وسائل متنوعة لتيسير هذا التكامل ، من بينها الاشتراك في شروعات عمل محلية تفيد كلا من المدارس والجمهور (انشاء طريق مثلا) ونحوهم بدرجة أساسية للجمهور (انشاء مستوصف) ، أو المدرسة (انشاء مكتبة مدرسية) .

ودرس المؤتمر نفسه آثار هذه القرارات على المراحل التعليمية ، وأصدر في هذا الشأن اقرارات التالية : في المرحلة الأولى ، زيادة الاهتمام بالزراعة ، وتعديل البرنامج الدراسي ، وتعديل امتحانات اتمام الدراسة . مع استبدال « امتحان اتمام الدراسة الابتدائية » بالامتحان « العام للقبول بالمرحلة الثانوية » ، وتنقيح المنهاج الدراسي لكي يتوافق بصورة أفضل مع أشغال الحقول ، ورفع سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية الى سبع سنوات على الأقل .

وفي المرحلة الثانية : استحداث شروعات ذات طبيعة عالية لحفز النشاط المحلي ، وتعديل المنهاج الدراسي وتوزيع الوقت المدرسي ليتيسر الاشتغال في الحقول ، وابداء العزم على اضافة صفة قومية على امتحانات اتمام الدراسة التي كان ينظمها في الماضي « هيئة امتحانات كاهبرج

وبخصوص مدارس المسلمين : اختيار الطلبة بمزيد من الدقة ، وانشاء أنشطة منتجة خليقة بتعزيز الاستقلال المحلي ، وتربية سياسية ، ونهط جديد من الامتحانات ، وتعديل برنامج التأهيل المهني .

وفي كل مرحلة ، اعطاء درجة مرتفعة من الاولوية لشروعات للاقتصادية القائمة على الزراعة في المناطق الريفية ، وعلى موضوعات أخرى في المدارس الحضرية . ولمدة سنوات كان ارتباط المدرسة بالعمل جاريا بوجه

عام على هذا السؤال ، اى تخصيص جزء من الوقت للنشاط العقلى ، وجزء
آخر للعمل اليدوى . ولكن ليس ثمة شىء يؤكد انه قد نشأت بالفعل رابطة
بين هذين النمطين من النشاط . ولم يكن للعمل اليدوى اية صلة بالنشاط القبلى
ما دام هذا الاخير يقاس بوساطة امتحانات ذات مفهوم أجنبى (امتحانات
كامبردج) التى حل محلها أخيرا « امتحانات شهادة التعليم بأفريقيا
الشرقية » ، ولم يكن على الطلبة الذين يريدون النجاح فى هذه الامتحانات أن
يجتازوا اختبارات فى الاشغال اليدوية ولا أن يثبتوا انهم يعرفون كيف يقرنون
العلم النظرى بالممارسة العملية .

التغييرات فى الهياكل من أجل ربط

الدراسة بالعمل

عندما اتضح ان الجهود التى بذلت فى سبيل تنفيذ القرار السياسى لم
تأت بالنتائج المرجوة قدمت اقتراحات لاصلاح النظام المدرسى على مستويين .
فمن جهة اقترح تعديل مضمون ابرامج المدرسية بحيث يستطيع التلميذ الذى
يصل الى نهاية مرحلة دراسية أن يشغل وظيفة بمجرد أن يحصل على شهادة .
معنى هذا أن على كل منشأة تعليمية أن تلقن تلاميذها بعض التخصصات العمالية
وتتحد بالتالى من تدريس العلوم النظرية ولم يكن هذا الاقتراح بمستطاع التحقيق
فى الحال على مستوى التعامل الابتدائى نظرا لكثرة التلاميذ وقلة المعلمين المؤهلين
أما فى المرحلة الثانوية فقد أدى هذا الاقتراح الى وضع برنامج يسمى الان
بوجه عام برنامج « التنويع والتأهيل المهنى » للتعليم الثانوى . وعلى كل
مدرسة ثانوية بمقتضى هذا البرنامج أن تختار بين أربعة توجيهات أو
« تخصصات غالبية » : تقنية ، أو زراعية ، أو تجارية ، أو اقتصاد منزلى .

وفى ختام المرحلة الثانوية يكون لدى التلميذ ، مهما كانت السمة الغالبة
على دراسته ، ما يكفي من الكفاءات العملية التى تمكنه من أن يكون نافعا
للجماعة التى ينتمى اليها . أما بالنسبة للتلاميذ الذين يرغبون فى مواصلة

المدارس في المرحلة الجامعية فينظم تعليم بعض المسواد التي تتعلق بكل من التخصصات الغالبة . مثال ذلك انه يتغير على المدرسة الثانوية ذات الاتجاه التقني أن تقدم تعليمًا تقنيًا في ثلاث سنوات . وتخصص الثلثين الآخرين : اليوم الاسياسية واللغات : والتربية السياسية والانشطة الثقافية . وعند خروج التلاميذ من المدرسة يمكنه أن يدرس الصب بالجامعة . وحين يحصل على دبلوم الطب يكون قد اكتسب بالإضافة الى المعلومات الطبية المعلومات التقنية التي حصل عليها في المدرسة الثانوية . وتجري الأمور على هذا المنوال ايضًا في سائر الفروع للسائدة التي تخصص لها ثلاث سنوات دراسية . في حين تخصص الثلثان الغالية في الحياة العملية غير انه لم يجري حتى الآن أي تحقيق في نتائج هذه الاصلاحات .

واليوم دخل بعض « نتائج » دور التعليم الثانوي هذه ذات التخصصات الغالية في الحياة العملية غير انه لم يجر حتى الآن أي تحقيق في نتائج هذه الاصلاحات . ومن جهة أخرى أجريت تعديلات جوهرية في العلاقات بين المدرسة وبين المجتمع ، أي أن المدرسة بذات جهود اكبير في أن تشرك المجتمع في أنشطتها الخاصة ، وأن تشترك هي نفسها في أنشطة المجتمع . ويجري ذلك بنوع خاص بإشراك الجمهور في إعداد البرنامج المدرسي . ويتذكر أولئك الذين شهدوا فيلم اليونيسكو / فيز عن « كواهسيبي » مختلف المشاهد التي توضح ما استطاعت المدرسة أن تفعله من تخصصات الجبر وروب العكس ما اسهت بإضافته الى الحياة في القرية . والمفروض ان ينسب البرنامج المدرسي مع حاجات المجتمع العملية . وأن يتسنى حل مشاكل المجتمع بالاستعانة بالمعارف المكتسبة في المدرسة ولكن لا يبدو كما اتضح من دراسات أجريت حديثًا على مدرسة « كواهسيبي »^(١) أن التجربة قد اخرجت اشخاصًا يختلفون عن أولئك الذين يتخرجون من دور التعليم الأخرى . وقد أبان ه . ج هوشا من جامعة دار السلام في دراسة أجراها حديثًا ، ولم تنشر بعد ، أن التلاميذ الذين يتخرجون من مدرسة كواهسيبي

(١) « المدرسة الجماهيرية » : فيلم صموني بالاسود دالبيض (٣٠ دقيقة) أنتجته « فيز » لحساب وزارة التربية القومية : انتزائية .

يجتهدون في ترك القرية ، وهذا هو بالضبط الاثر المضاد لما كان يرجسوه .
أصحاب المشروع ، أى ادهاج المدرسة في حياة القرية بحيث يندمج التلميذ بعد
إتمام دراسته في المجتمع المحلى ، وليس من المؤكد فضلا عن ذلك أن ما يجرى في
كواميسى يختلف اختلافا هائوسا عما يجرى في الكثير من دور المرحلة
التعليمية الاولى منذ نشأتها •

اعداد تعليم يهيبىء لاستقلال الجماعة

ظهرت مشاكل طوال فترة تنفيذ السياسة الرامية الى انشاء تديم يهيبىء .
لاستقلال الجماعة • وقد حلت بعض هذه المشاكل ، وبقيت مشاكل أخرى بلا حل ،
واهتم الحزب الذى يتابع بعناية كل المسائل التى تهم الشعب بدراسة هذه
المشاكل ومحاولة حلها • وقد عرضت المشاكل التى ظهرت في مؤتمر عام ١٩٧٤
في الموضوع الذى نحن بصددده . سياق النجاحات التى سجلت في جهسات
أخرى • فقد ذكر على سبيل المثال أن تنظيم اليوم المدرسى للتلميذ في كوبا
يشمل ثلاث ساعات من العمل اليدوى ، وثلاث ساعات من الدراسة ، « بعبارة
أخرى أن العمل جزء لا يتجزأ من الدراسة ، كما أن الدراسة جزء لا يتجزأ
من العمل » • ومن ثم أبدى المشتركون في المؤتمر ان تلاميذ المرحلة التالية لم
تتاح لهم اماكنية الجمع بين العلم النظرى والتطبيق العملى ، ولذلك فانهم ما برحوا
يعتبرون وقت الفراغ حقاً لهم ، ويتصرف البعض كما لو كان التلميذ
غير ملتزم بالعمل قبل ان ينتهى من دراسته ، ولم يكن الآباء يشجعون ابناءهم
على العمل في اثناء العطلات المدرسية • ولما كان الحزب هو صاحب السلطة
في البلد ، وقد التزم حيال الشعب بأن يطبق برنامجا اشتراكيا فقد أصدر المؤتمر
التوجيهات الآتية :

يجب اعادة بناء نظام التعليم بحيث يلزم كل تلميذ أو طالب انجاز عمل معين .
في اطار التأهيل الذى يتلقاه •

ولما كان كل انسان اشتراكى عاملا كان من الضرورى ادخال العمل في

للمدارس ، لان هن واجبتنا أن نغرس السلوك الاشتراكي في نفوس التلاميذ .
والطلبة .

وكان جديرا بأولئك الذين أشاروا بالفلسفة التنزائية ان يضعوا كذا فافهم .
المشاكل بعد انقضاء أعوام سبعة على تصريح أروشا . ومن تحصيل الحاصل .
القول بأن روما لم تشيد في يوم واحد ، ولكن الحقيقية أيضا أنه ليس هن السهل ،
تعديل طرق التفكير ، وبخاصة اذا كانت الاراء المقترحة تطبقها تبدو أشد وطأة .
من الاراء التي يتعين نبذها .

ولم يكتف مؤتمر الحزب بالتقرير بأن العمل جزء لا يتجزأ من التأهيل الذي
يعطى لكل تلميذ أو طالب ، ولكنه صرح أيضا بأن مسألة ربط التعليم بالعمل تؤدي
الى مسألة الامتحانات المقترنة بها . وطلب المؤتمر في هذا الصدد أن تقوم
نتيجة دراسات التلميذ ، أى نجاحه أو فشله ، على أساس من اختيارات
تحريرية ، ومن النتائج التي يحصل عليها في الفصل ، وموقفه من العمل ،
وانتاجيته . ويتعين ان تكون هذ العناصر المتنوعة موضوعا لتقدير مستمر
لا لامتحان تحريري واحد ينظم في نهاية السنة الدراسية كما كانت الحال حتى
هذا الحين .

ويلخص بوضوح من هذا التوجيه الثالث أن العمل ينبغي بعد اليوم أن
لا يعالج باستخفاف ، حتى لو عبس المربون لدى فكرة اعطاء النتائج المتحصلة
من العمل اليدوي من الاهمية ما لنتائج العمل الذهني في التقدير النهائي ، ومنح
شهادة اتمام الدراسة . وقدرة قادة الحزب أن هذه هي الوسيلة الوحيدة لأخذ العمل
اليدوي بمزيد من الاهتمام والجدية . وقد اتخذ مؤتمر الحزب قراره —
كامتداد منطقي للتوجيهات السابقة التي توجب على كل مرحلة دراسية أن تكون
مرحلة كاملة من التعليم والاعداد للحياة العاملة — أن لا يقبل بالجامعة
طلبة أتموا دراستهم الثانوية وحدها فحسب . وعلى ذلك وضع المؤتمر مبدأ
أنه ، من الآن فصاعدا ، يجب على كل طالب يريد الالتحاق بالجامعة أن يملك

القدرات العقلية المطلوبة ، وأن يكون في الوقت نفسه ، وبنمطية واحدة .
عاملا في خدمة الشعب .

هذا التوجيه الرابع يجعل الامة الاولى للتعريف بمسألة ربط المدرسة بالعمل وقرن الدراسة نصف الوقت بالعمل نصف الوقت . فيجب من الآن فصاعدا على كل طالب أن يتم برنامج دراسته الثانوية ، ثم يعمل فترة معينة قبل أن يلتحق بمرحلة التعليم العالي . بل لقد اقترح البعض تدبير فترة انقطاع من هذا النوع في مرحلة السنوات الست التي يستغرقها التعليم الثانوي . فيقتضى التلميذ أربع سنوات في التعليم الثانوي ، ثم يشتغل بضع سنوات قبل أن يبدأ السنتين الاخيرة من مرحلة التعليم الثانوية ، ثم يشتغل ثانية سنتين أو ثلاث سنوات قبل أن يلتحق بالجامعة بصفة نهائية .

ويوضح الرسم البياني فيما يلي النتائج الخاصة لهذه التوجيهات التي تتبناها ربط المدرسة بالعمل (١) ويجب التمسك بأن هذا السهم يعمل الى تعهيم الوضع الحاضر الى أقصى حد . ونلاحظ أن الأطفال يدخلون المدرسة الابتدائية في سن السابعة بمقتضى قرار اداري صدر تنفيذيا للمنشور الدوري المؤرخ عام ١٩٦٧ بشأن « التعليم الذي يعد لاستقلال الجماعة » . ولقد قيل في الواقع انه أريد ربط المدرسة بالعمل تعين على التلميذ عند مغادرته المدرسة أن يكون قد بلغ من العمر مبلغا يجعل قادرا على مزاولة العمل في الحقل أو المصنع ، أو في ورشة نجارة ، وما إلى ذلك ويشترك الطفل في مدة الدراسة في كل أنواع النشاط التي توافق أوصاف العمل الثلاثة . وهشروع كواميسي ليس الا صوره لما يجري في جمهورية تنزانيا المتحدة .

(١) ج . ماري . « توجيهات بشأن اقامة تعهيم يهيئ الاعضاء على النفس :
الدمج العمل في الدراسات مع جميع دور التعليم » مايو ١٩٧٥ ، صفحة ٢٠

وفي ختام السنين السبع للمرحلة الابتدائية : أى فى سن الرابعة عشر ، يكون للطفل الخيار بين أشياء ثلاثة : أن يتخذ وظيفة له ، أو يتابع برنامجا طويلا من التأهيل المهني ، أو يلتحق بدار للتعليم الثانوى . وتتيح له كل من الطرق الثلاث المقترحة امكانية العودة الى المدرسة فى مرحلة غير التى كان فيها . أما أولئك الذين يتبعون الطريق الاول فانهم قلما تتاح لهم فرصة العودة الى المدرسة ، الا اذا عقدوا العزم القوي على العودة اليها . وهم يستطيعون ذلك اذا تابعوا الدراسة الخاصة بتعليم الكبار ، أو طلبوا الالتحاق بهدرسة ثانوية خاصة ، أو وجدوا فيها بعد مكانا فى دار للتأهيل المهني .

وفي ختام المرحلة الاولى من التعليم الثانوى ، يكون التلميذ قد بلغ الثامنة عشرة ، وله عندئذ الخيار بين احتمالات أربعة : إما أن يلتحق بمنشأة متخصصة فى التأهيل المهني ، أو فى دار للمرحلة العليا من التعليم الثانوى (١) حيث يقضى سنتين دراسيتين ، أو يلتحق بدار للتعليم المهني ، أو يبدأ من فورهِ فى العمل . وبالنظر الى ماسبق ذكره من انشاء نشاط عملي غالب فى دور التعليم الثانوى ازداد عدد الشبان الذين يهتمون فى ختام دراستهم الثانوية بقدرات فنية يزداد الطالب عليها فى مضمار العمل . والامر كذلك بالنسبة لأولئك الذين يرغبون فى العمل لحسابهم الخاص .

وعند تخرج الشبان فى نهاية المرحلة الثانية من التعليم الثانوى يكونون قد بلغوا حوالى عشرين سنة من العمر ، وعلى أهبة الدخول فى الجامعة . غير أنه يجب عليهم بهقتضى القرار الذى أصدره الحزب فى عام ١٩٧٤ أن ينتظروا حوالى ثلاث سنوات ، منها سنة يقضونها فى « الخدمة الوطنية » (٢) . وفى غضون

(١) المرحلة العليا ، أو الدورة الثانية من التعليم الثانوى (المستوى المتقدم) ، تشمل السنتين الخامسة والسادسة من هذا التعليم .

(٢) اقر القانون الخاص بالخدمة الوطنية فى بداية العقدة السابع . ولكن لم يطبق الا فى عام ١٩٦٧ على حاملي شهادات دور التعليم الثانوى ، ودور التعليم العالى ، وغيرها من دور التمهيل المعتمدة . وينص هذا القانون على أنه يجب على الشبان الذين ينطبق عليهم القانون أن يمضوا سنة واحدة فى مسعر يتلقون فيه تدريبا عسكريا ، ويشتركون فى بعض الاعمال النافعة لوطن مثل الاشغال الزراعية واصال البنا ، وغيرها) .

هذه الفترة يسهم الشبان بنو عما في الانتاج بفضل للمعلومات التقنية التي اكتسبوها في المدرسة ، والمعلومات النظرية التي استوعبوها مدة دراستهم . وتؤمن جمهورية تنزانيا المتحدة بالتعليم الدائم ، ولذلك فانها تخصص تعليم الكبار باهتمام كبير . وفي تدوير العامل الموظف أن يرتقى مرحلة أو أكثر من مراحل التعليم ، والرباط بين المدرسة والعمل بالنسبة اليه رباط دائم .

ما انتهى اليه ربط المدرسة بالعمل من نجاح

من أنواع النجاح البارزة التي سجلت في هذا الشأن ما هو ذو طبيعة سياسية . ولقد أصبح من العتبات الراسخة أنه يجب ربط التعليم بالعمل . وفي كشف الانجازات التي تمت في مجال التعليم خلال السنوات العشر التالية لاعلان اروشا (١) أفرد الرئيس نيريري مكانا ممتازا لهذه العملية التطويرية ، وولفت الانظار أيضا الى أن تعليم الكبار لا يستهدف مجرد تعليم القراءة والكتابة . يقدر ما يستهدف مكافحة الأمية المهنية . بعبارة أخرى أن الكيسار لم يتعلموا القراءة والكتابة فحسب ، وإنما اكتسبوا في الوقت نفسه معلومات جديدة في الزراعة وصيد السمك وتربية الحيوان وغير ذلك . وقد اتخذ تعليمهم طابعاً علمياً ، أي تناول أعمالهم : ووسيلتهم في كسب المعيشة . وأوضح الرئيس نيريري أن الأمر كذلك بالنسبة للتعليم المدرسي . وليس ثمة من ينكر في الوقت الحاضر خائفة ربط المدرسة بالعمل . ولقد أصبح هذا الربط في الوقت الحاضر قاعدة مسلما بها . ويصرح الرئيس نيريري بأنه في خلال السنة المالية ١٩٧٤/١٩٧٥ أنتجت المنشآت المدرسية من المحاصيل الغذائية ما تزيد قيمته الاجمالية على ٧٠٠٠٠٠ ٧٠٠٠ شلن ، وليس هذا المبلغ يضحخم ، ولكنه يمثل تقدماً كبيراً بالنسبة لحصيلة عام ١٩٦٧ . وسوف يقدر أولئك الذين أسهوا في هذا العمل المنتج منذ

(١) ج . ك . نيريري : « عشر سنوات بعد إعلان اروشا » دار السلام ، المطبعة الحكومية ، ١٩٧٧ .

(٢) ج . ميارى : « تنفيذ قرارات ميزوما : شروط القبول بجامعة دار السلام » صفحات ١٢١-١٢٢ ، رقم ٣ ، ديسمبر ١٩٧٦ ، صفحات ٢٨-٢٩ .

الآن العمل اليدوي هو قدره ، ويكونون أكثر نفعا للمجتمع ، كان عليه أسلافهم في السنين الماضية •

ويسجل الرئيس نيريري أيضا في أصول هذا الكشف الغاء الاجراءات التقليدية التي كانت متبعة بشأن قبول الطلبة بالجامعة ، فلم يعد يقبل بها سوى الطلبة الذين سبق أن اشتغلوا بعمل أو بأكثر • وتتحكم من الآن فصاعدا في شروط القبول ثلاثة معايير: مستوى المعلومات ، والذخيرة في العمل ، والصفات الخلقية التي ينسبها الى الطالب بعض زملائه في العمل • ويتشكل منهم لجنة للتقويم (٢) • وثمة نجاح آخر سبق ذكره ، وأشار اليه الرئيس في تقريره لعام ١٩٧٧ ، خاص باصلاح التعليم الثانوي : فقد نظمت دورة مهنية أو عملية (غالبية) بالمدارس التي كان التعليم بها حتى بضع سنوات مضت ذا طبيعة تقليدية بحتة (مدارس الليسيه) ، وفي رأي هو اليموج • ك • نيريري أن هذا الاصلاح يتيح ربط ما تعلمه المدارس بما تتطلبه الحياة العاملة ربطا نافعا وتتجاوب المعارف العملية والنظرية التي تلقن للطلبة على هذا الوجه مع حاجات جمهورية تنزانيا المتحدة ، ولكنها تتيح في الوقت نفسه للشباب ان يتلقوا الدراسات التي تعطى على مستوى اعلى في دور التعليم بعد الثانوي •

ولا يذكر التقرير شيئا عن التجارب الاخرى التي أجريت ، كتجربة المدرسة الجماهيرية التابعة لمركز التربية الجماهيرية ، والكلية الشعبية ، وغير ذلك من المنشآت الاخرى من النوع نفسه التابعة للتعليم الابتدائي أو معاهد المعلمين • وتصدر هذه التجارب كلها في الواقع عن الارادة العسامة لاشراك المجتمع في تطوير مدارسه وانشاء دور تفي بهذه الاحتياجات •

مشاكل ربط المدرسة بالعمل

من المشاكل العسيرة التي تعترض القائمين بالاصلاح اقناب التلاميذ والآباء والمجتمع بضرورة التغيير • فالناس يريدون أن يعرفوا هذه نوع التجديد

المقتترح من أجلهم يجرى تنفيذه في جهات أخرى من العالم ، وهناك في بعض البلاد ، بطبيعة الحال ، مدارس تربط الدراسات بالعمل ، غير أن أحسن إجابة يمكن أن يقدمها القادة السياسيون في هذا الصدد هي أننا نربي أولادنا من أجل حياة سوف يحيونها بالارجح في جمهورية تنزانيا المتحدة . ذلك أن أكثر من ٩٠٪ من هؤلاء الأولاد سوف تدعوهم الظروف للمعيشة فيها . ولا يمكن للرئيس نيريري من تأكيد أهمية التدخل من العقلية الاستعمارية الأوروبية من الماضي ، والتي تتميز باحتقار العمل اليدوي ، وانا لنأهل أن تساعد قدرته الشخصية في هذا الشأن مواطنيه على أن يحسنوا فهم المدرس الذي يريد أن يلقيهم إياهم .

وشمة مشكلة أخرى تتمثل في نقص عدد المعلمين أصحاب الكفاءات التقنية المملوكة . والواقع أنه لا يوجد الكثير من مدرسي المرحلة الثانية القادرين على إعطاء دروس تتماشى مع مختلف التوجيهات أو التخصصات «الخالصة» العمالية . أما أولئك المؤهلون لإعطاء هذا العمل فانهم مهقون بالعدد الكبير من التلاميذ الذين تكتظ بهم المصقول . من الواجب استنظيم تأهيل عملي إضافي العدد الكبير من أساتذة المرحلة الثانية الذين سبق تأهيلهم لتعليم المواد التقليدية التي يزداد الطلب عليها باطراد (١) . فثمة بعض مدرسي الكيمياء : على سبيل المثال ، حاولوا ربط كيمياء التربة بحاجات المزارعين العملية : كما حاول بعض مدرسي الطبيعة ربط دراسة الضغط الهيدروليكي (المائي) بحاجات الري . ولأنك أن هذه الجهود جديرة بالثناء . ولكنها لا تتقدم بالدرجة الكافية .

يزداد هذا النقص في عدد المعلمين الكفاء خطيرة لان الحكومة والمؤسسات شبه العامة في حاجة هي أيضا الى أشخاص من ذوي الخبرات التقنية

(١) نظمت جامعة دار السلام ادارة التبسيط الزراعي بكلية الزراعة ، وغرس الغابات ، والطب البيطري ، ونظمت كذلك محاضرات في اعادة التأهيل لتتبع لحملات ليسانس في العلوم (مع تقدير في الزراعة) ان ياحقوا بدور للتعليم الثانوي ذات اتجاه زراعي . ويدور البحث في اتخاذ اجراءات من هذا النوع بالنسبة للاتجاهات والتخصصات الاخرى . ويجري الان تطبيق بعض الخطط على مستوى التعليم السابق لاجامعي .

المماثلة : من مهندسين ، وتقنيين . ومهندسين زراعيين ، وأطباء بيطريين ،
يمكن أن يكونوا مدرسين ممتازين . ويمكنهم مطلوبون لمزاولة مهنتهم هذه في
الجهات المذكورة . لذلك تبذل الجهود في الوقت الحاضر لتأهيل كادر متخصص
لتدريس المواد العملية (الغالية) .

وهناك مشكلة ثالثة تقوم أيضا عقبة في طريق ربط المدرسة بالعمل ،
تتعلق بالوضع الاقتصادي الراهن في تنزانيا . فقد كان لدينا لزمنا طويلا
اقتصاد تيمى يقوم على حاجات البلاد المتقدمة . وكنا نستورد سلعا مصنوعة
ونصدر مواد أولية ، كما كنا نعتمد على تقنيات مستوردة من الخارج ، وأهملنا
عمدا السقنيات الوطنية . وفي كثير من الأحوال التي كان في مقدورنا فيها أن
نستفيد من الكفاءات والمعارف المتاحة محليا خيينا آمال أولئك الذين يملكونها ،
وذلك بأن كنا نحصل عليها من الخارج بثمن فادح . ولن يتأتى لنا أن نربط
المدرسة بالعمل ربطا صحيحا إلا إذا عالجتنا هذا الوضع ، ومن الواجب اذلك
أن نعدل البرامج الدراسية التي كان ضممونها حتى الآن يوفى بالمطالب
الاجنبية ، لا بالحاجات القومية .

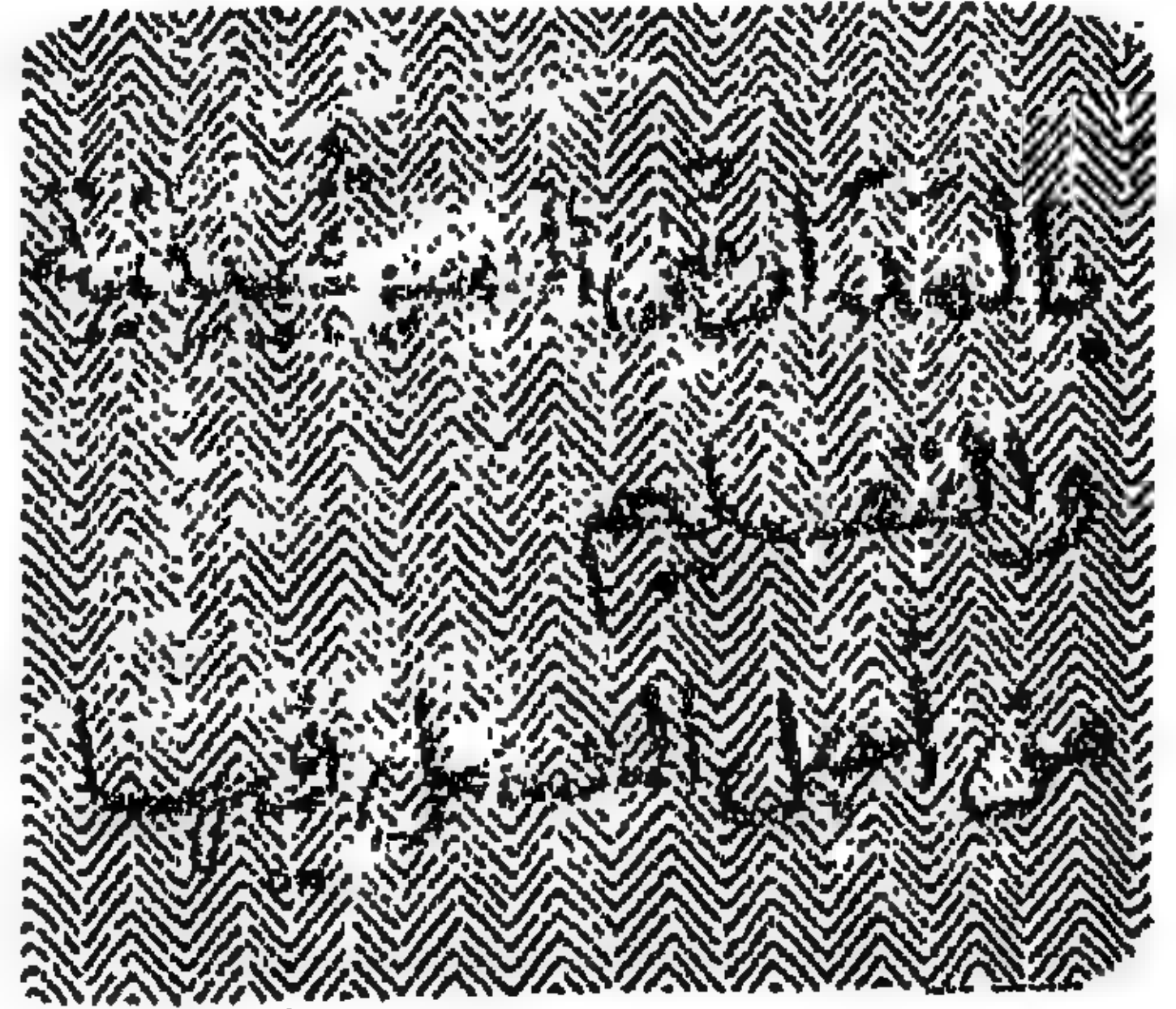
وهناك أيضا مشكلة رابعة (ذكرناها آننا) تتعلق بنظام الامتحانات . فما
لم تعط الاهمية اللازمة لتقويم المواقف بالنسبة للعمل اليدوى وقياس نتائجه
في المجال العملى فان التلاميذ يبذلون الجهد بنوع خاص في مجال الانشطة
العقلية . وقد أجريت أول المحاولات في هذا الصدد في الامتحانات الاهلية التي
جرت عام ١٩٧٦ ، اذ كان على التلاميذ أن يؤدوا اختبارات تحريرية وعمالية في
آن واحد . وكانت بعض الاختبارات تستهدف أيضا معرفة موقفهم ازاء العمل ،
والسمات الرئيسية التي تميز شخصيتهم . ولا يمكن أن تكون هذه التجارب الاولى
خالية من العيوب في جميع الأحوال ، ولكنها تهيء قاعدة للانطلاق واحراز
ضروب لاحقة من النجاح .

حاولنا في هذا المقال الموجز أن نبين كيف تعمل جمهورية تنزانيا المتحدة جاهدة

على اعداد سياسة عملية محسوسة في مجال التربية والتعليم ، تسمح بتحقيق الفلسفة السياسية التي ينتهجها البلد ، وتعمل جمهورية تنزانيا المتحدة بمفهومها الاشتراكي الحريح على بناء مجتمع العدالة والمساواة الذي تسوده الكرامة والعدالة والحرية الانسانية ، ومن المبادئ الرئيسية الواجب مراعاتها لبناء مثل هذا المجتمع مبدأ يتعلق بالعمل ، اذ يجب أن يكون كل انسان عاملاً ، وأن لا يستغل انسان انساناً آخر ، ولكي يتسنى تحويل هذا المبدأ الى حقيقة واقعة يجب نشر الكفاءات التقنية التي تتيح لكل انسان أن يسهم بالكامل في العمل المشترك ، لذلك شرعنا في اصلاح نظامنا التعليمي ليخرج القادة والعاملين الاشتراكيين الذين تحتاج اليهم جمهوريتنا في الحاضر والمستقبل ، ولنا لتبذل الجهد لكي نقرن المدرسة بالعمل بحيث يتسنى لنا أن نعزز الاتجاهات والمعارف التقنية المناسبة ، ومن السابق للوان أن يؤكد أن هذه التجربة سوف تنجح ، ولكن هناك بعض الدلائل على أن ثمة انجازات كبيرة قد تمت في هذا السبيل ، ولن يكون النجاح ممكناً الا اذا ظل المجتمع بعبءه وفيما لا نلتزمه الاشتراكي ، ونظام التعليم هو صدى القواعد التي تحكم المجتمع وأمانيه ، وبخاصة الجماعة المساندة فيه ، ولكن ليس لدينا سبب يدعونا لتفكير في أن جمهورية تنزانيا المتحدة قد تغير أهدافها ، أو أن مدارسها سوف تقصر في أداء الرسالة التي تكلفتم بتحقيقها ، والتي تتمثل في ربط البرامج المدرسية بالحياة العملية .

المحرر : أحمد رضا

مدخل إلى العمل



الكاتب : نيقولاى سميكين

المترجم : دمية على الكرار

الكتب : نيقولاى بورغيريفيتش سميكين

تخرج في كلية التاريخ بمعهد اورنبرج للمعلمين وهو حاصل على درجة الكانديدات في البيداغوجيا (علم اصول التدريس) .
وشان مدرسا ثم مديرا للدراسات في المدرسة .
ثم مفتشا ثم مدير قطاع التعليم لمنطقة حتى اورنبرج ثم نائب رئيس لجنة الحى التنفيذية السوفيتية ورئيس هيئة التعليم بالجنة التنفيذية لحتى اورنبرج ، ويعمل الان نائب مدير معهد التدريب على العمل والبحوث العلمية بادية عوم البيداغوجيا باتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية واهم اعماله : « الارشاد المهنى بالمدارس الريفية » و « طرق الانتاج الطلابية » .

على المدارس السوفيتية تدريب تلاميذها على عمل ينشعهم اجتماعية وتزويدهم بالارشاد المهنى الذى يأخذ فى الاعتبار قدراتهم والاحتياجات الاقتصادية الجارية من القوى العاملة .

ويتضمن اعداد التلاميذ للعمل أولا وأخيرا بث حب العمل فيهم والاعتقاد الراسخ فى انهم ينبغي ان يساهموا اسهاما شخويا فى خدمة مجتمعهم .
والتعليم من هذا النوع يضع أساسا غرس المبادئ والمعتقدات الادبية فيهم .

وأول خطوة فى عملية التعليم من أجل العمل بالمدارس هى تنظيمها بطريقة قوية وفعالة حيث ان التدريب فى واقع الامر عمل حيوى الاهمية يقوم به التلاميذ ويعتبر أحد أساسيات التنهية الشخصية والتقدم . وهكذا يواحد المدرسون اهتمامهم ليضمونوا أن يكتسب تلاميذهم موقفا جادا من التعليم ويطلبوا منهم جهودا منتظمة يكرسونها لاستيعاب الموضوعات المقررة عليهم .

وتتضمن المقررات المدرسية للمعروف من الاول حتى العاشر - بالإضافة الى

المبادئ الأساسية العلوم - دروس خاصة في التدريب على العمل . وخلال هذه الدروس بالحرفين الثانى والثالث، يكتسب الاطفال مهارات العمل الأولية ويتعرفون على أعمال الحرفين المتقدمين ومراحل صنعها المتبعة . ان الاطفال يبتغون بنوع خاص بالتصميم والتشييد ويندى المدرسون مواهب الاطفال الخلاقه والفنية وقدراتهم على التحصيل .

وفي الصفوف من الرابع الى الثامن تعطى دروس عن الاعداد للعمل في الورش المدرسية ، ويقوم التلاميذ بواجبات عملية خلال الدروس التقنية التى تشمل المبادئ الأساسية للرسم واستخدام الآلات والأعمال الكهربائية والخشبية والمعدنية وأعمال البلاستيك. كما يعمل تلاميذ هذه الصفوف في المشروعات التجريبية للمدرسة .

وفي الصفين التاسع والعاشر يتركز التعليم من أجل العمل على توسيع وتنمية معلومات وقدرات التلاميذ الفنية التطبيقية ، وتعليمهم بعض المهارات الخاصة وتنمية هوية الخلق الفنية لديهم ، كما يشمل التعليم من أجل العمل أعمالاً تجريبية في الزراعة وتعريفاً بمجال عريض من الأعمال المهنية ، وخلال مدة دراستهم جميعها يتعلم الاطفال حب العمل واحترامه ويعدون للتفانى فيه .

وتأخذ المقررات والمناهج المدرسية في الاعتبار المعالم القومية والمحلية الخاصة . وهنذ العام الدراسي ٦٨ / ١٩٦٩ وهم يعطون في المدارس الواقعة في المناطق التى تزاوِل فيها أعمال الحرف تعليمًا أثناء الدروس التقنية عن أساليب انتاج المنتجات الحرفية ، وهذا يتيح الفرصة لانتال مهارات القوم من أصحاب الحرف من جيل الى جيل ولاتقانها .

ويعمل تلاميذ الصفوف العليا بالمدارس الثانوية في الورش المدرسية ووحدات الانتاج والمصانع التابعة للمدرسة حيثما تملية عليهم اشتغالاتهم، ويكتسبون للخبرات في أعمال المعادن وهندسة الراديو والكهرباء والكيمياء

التطبيقية وصناعة السيارات والرسم الفني وأعمال الخشب وأعمال النسيج والبناء، ويختار للشباب مجالهم المتخصص آخذين بعين الاعتبار الصناعات المحلية واحتياجات العمل والتسهيلات التدريبية المتاحة .

ويقوم التدريب على الصناعة وأعمال التشييد والزراعة على أساس المواد العلمية العامة (الطبيعية والكيمياء والرياضة والاحياء) أما التدريب على العمل في الصفين التاسع والعاشر فيأخذ في الاعتبار مهارات العمل التي تم اكتسابها في مدارس الصفوف الثمانية .

ويتضمن المنهج زيارات للمصانع حيث يمكن للتلاميذ دراسة الصناعات الحديثة والمهن الصناعية وكل نوبة عمل تدريبية ومعملية . وجميع زيارات العمل وفترات التدريب الصناعي يسبقها تعليمات عن اجراءات الامن .

وتتقضى المقررات الخاصة بالتدريب على العمل بالتطوير الشامل لأنشطة التلاميذ الخلاقة كما تنتسج للتدريب الصناعي النظري والعملى . ويقدر المعلمون مدى تطابق العمل مع الاهداف الموضوعة لمرحلة معينة من التعاميم ويقدرون قيمتها الاجتماعية وامكان تطبيق المواد العلمية العامة في هذا الشأن . وتعلق أهمية كبيرة على تزويد التلاميذ بخلفية شاملة للحياة العملية تشمل المقدرة على تخطيط العمل والابقاء على مكان عملهم في حالة جيدة وملاحظة اجراءات الامن في العمل وقواعد الصحة الشخصية واستخدام الادوات والمعدات الزراعية وحسن استخدام المواد والوقت وتتميز خطوات وعمليات التصنيع بمهارة جاهدين في سبيل اخراج انتاج جيد الصنع ويعلم المدرسون التلاميذ مهارات تشجيع على العمل ذي الكفاءة العالية والنوعية الجيدة ، وتشجع في هذا الصدد وبكافة وسيلة روح الخلق والابتكار وحتى في آتفه التفاصيل .

وتتم كل التدريبات والاعداد للمعلم بالتعاون مع الهيئات الصناعية التي تساعد المدارس في انشاء ورش تعليمية ومناطق تجريبية وحجرات عمل ودراسة

ومعامل ؛ كما يقدمون معونتهم بتزويد المدارس بطلبات توريد ، وبتزويدها بالمواد والادوات ، وبتعيين أعضاء من موظفيهم الفنيين والمهندسين للعمل مدرسين ومعلمين بها .

وفي السنوات الأخيرة تم في عدد من المدن إنشاء نظام من معاهد التدريب الصناعية مشتركة بين المدارس ومجهز بأحدث التسهيلات التدريبية ، وتستخدم مدرسين أكفاء وعمالا مهرة ، وقد تمكنت هذه المعاهد من توفير المستوى المطلوب من التدريب على العمل للتلاميذ في الصفوف المتقدمة ، وذلك بفضل اتصالاتهما المنتظمة والمنتجة بهيئات الصناعة والعلاقة الوثيقة بين التدريب وأعمال الانتاج والمجال امريض للمهن التي تغطيها .

ففي المعهد الواقع بحي بوهسان في موسكو على سبيل المثال تمكن التلاميذ من تعلم عشر مهن متخصصة (كخرد المعادن والهندسة الكهربائية والخياطة الخ) . وفي عام ١٩٧٢ كان في هذا المعهد ٦٦٨ تلميذاً بالصفوف المتقدمة منهم ٢٤٣ قرروا اتخاذ حياتهم العملية في الحرف التي قد تعلموها هناك ، و ٢٣٠ ذهبوا الى مؤسسات تدريبية هناخرة . ومن بين ٦٩٩ تلميذا تخرجوا عام ١٩٧٣ ذهب ٣٦٣ للعمل في مختلف المهن و ٢٢٥ منهم في الصناعة و ٤٣ في قطاعات الخدمات .

كما تم تجريب نظم أخرى لتدريب التلاميذ على العمل ، وعلى سبيل المثال لفتتح في موسكو مصنع تدريبي يدعى «الشايقة» ملحق بمصنع ينتج هواتفات كهربائية مصغرة . وفي الايام الاولى عندما كانت السلطات التربوية تسيطر سيطرة كاملة على الشايقة كانت هناك صعوبات جمة بالنسبة للتوسع في الانتاج وتأسيس مواد المصنع والتسهيلات الفنية ، وكان يصنع منتجات ذات نوعية رديئة لم تكن تباع كلها ، ومن ثم لم يكن الدخل يغطي تكاليف الانتاج . وبناء على هذا عدلت اللجنة التنفيذية لموسكو السوفيتية من بنية «الشايقة» ووضعها مع تنظيم عملية تصنيع الحد الضروري من المنتجات وتحديد أي الهيئات التي

ينبغي أن تزودها بالمواد وأى الهيئات التى ينبغي أن تتولى استلام البضائع
المصنعة للبيع . وتجمع أنشطة المصنع الآن بين الإدارة المركزية والاستقلال
الاقتصادى وروح المبادرة ، وهى تعتبر مؤسسة اشتراكية للدولة . وتقدم أعمال
التدريب والتعليم لما يربى على ... طالب .

ويشمل التدريب الصناعى المتاح أربعة مجالات . هى : الهندسة الكهربائية
وهندسة الراديو والخياطة والطباعة . ويقوم التلاميذ أثناء مزاولة العمل
بالإنتاجى بتجميع الموتورات الكهربائية الصغيرة من قطع جاهزة ، ويفقدون
بتركيب أجهزة راديو والتشبيس وخياطة ملابس العرائس . ويصنعون ألعابا
لمؤسسة ديتسكى سير . وعند وضع الخطط يعطى اهتمام الى نوعية الإنتاج
تدسسيا مع تأكيدات الخطوط الرئيسية للخططة الخمسية العاشرة (١٩٧٦ -
١٩٨٠) .

ويقضى تلامذ ملصف التاسع ٢١٠ ساعات سنوية فى التدريب والعمل
الصناعى (ست ساعات أسبوعيا) ، وتلاميذ الصف العاشر يقضون ٤٨ ساعة
(ثلاث ساعات أسبوعيا) فى النصف الاول من العام .

ويتم العمل الإنتاجى لتلاميذ الصفين التاسع والعاشر فى ورش التدريب
بالمصنع ، والمناهج ونصوص الكتب يعدها العمال المهرة والمهندسون والفنيون
الذين يتولون التعليم النظرى والعمل ، وتنقسم الدراسات فى كل الفروع الى
عمل نظرى وعمل فى المعامل وعمل إنتاجى .

ويتم توفير حجرات دراسية خاصة مجهزة بأحدث المعدات وذلك للأعمال
النظرية ، والعمل المعمل فى هندسة الكهرباء والراديو يركز فى الغالب على
القيام بالأبحاث ، ويتجمل باختبار الظواهر الطبيعية والقوانين العلمية التى
تحكم تشغيل أجزاء بميئة من دوائر الكهرباء والراديو ، وتجرى الأبحاث
على أساس منتجات المصنع لاعلى مواد وأجزاء منفصلة .

ولا يؤدي الطلبة في أعمال المعمل المدرسية العمليات الصعبة والخطيرة مثل الأعمال السلكية والخبيط والتركيب، وإنما يقتدون بتركيب الدوائر الكهربائية عن طريق الترميمات الكهربائية الشائعة وتوجيهات الأساتذة وبوجه عام يهدف العمل في المعمل إلى استكمال دراسات العلوم النظرية .

والى جانب ما يتلقاه التلاميذ في المعمل من تدريب على العمل ومعرفة بأعمال الوظائف المختلفة تمنح لهم الفرصة القيام عمليا بعمل انتاجي واكتساب دبلوم يؤهلهم لمزاولة حرفة ما، فهندسة الراديو على سبيل المثال تتضمن موضوعات اذا تمكنوا منها أثناء العمل الانتاجي تمنحهم مهارات وقدرات معينة يتطلبها العمل كتركيب أجهزة الراديو أو تجميع أجزائها .

ان التدريب على العمل في المدرسة رقم ١٠ في نوفو سبرسك يتم في ورش المدرسة المجهزة بكل المعدات اللازمة لانتاج البضائع المصنعة . وتصنع هذه الورش الادوات التي تتطلبها المؤسسات، كما تصنع مخرطة حديثة عالميصة لخرط الخشب . ويؤدي التلاميذ دورا فعالا في تصميم أنواع جديدة من الادوات وتنفيذ مواصفاتها النظرية والعملية ، فقد اسهموا على نحو فعال ، على سبيل المثال ، في استنباط مخرطة عالمية للوالب الذكورية (هي أداة لتشكيل سنون نوالب المسامير القلاووظ والصواميل) ، وقد منحت بالتالى المادالية الذهبية في معرض موسكو للاتحاد كله عن المنجزات الاقتصادية ، كما اخترع الطلبة بأنفسهم خراطة لتخريم المثقبات المنسقة لعمل خراطة حلزونية أخرى .

وللهدرسة مجلس تكنولوجى للطلبة مسئول عن تنفيذ الجانب التكنولوجى لاي طلب خاص وتزويد الورش بالمعدات وأجزائها ووضع خطة للعمليات .

وهناك خراطة في الورش تبين المعدات المطلوبة من التلاميذ لاتقان استخدام المخرطة والمخارط ذات الاغراض العامة وآلات سك النقود والسحج والسن

التيح . . كما يدرسون استخدام المعدات، المتخصصة الأخرى . وأيديهم موهنة .
امكانيات تعلم ثمانى عشرة متخصصة .

والمدرسة لديها ناد للفيزياء يقدم المعونة المباشرة للإنتاج وقد دكن ايراد .
بيع الادوات المصنعة فى الورش النادى من الحصول على تجهيزات لاشعة ليزر
حتى امكن للفيزيائيين الشباب اليوم من القيام بتجارب باشعة ليزر .

وقد تم انشاء مركز للدارس للتدريب والإنتاج بحى جيفورون بدقلمعة .
كيروفوجراد ، وذلك لخدمة اربع عشرة مدرسة ست بالحضر وثمان بالريف . وبه .
تسهيلات التدريب على خمسمائة عشرة رعا خاصا تم اختيارها طبقا لاحتياجات .
قوى العمل المحلية . كما ينظم المركز تدريبا على العمل لتلاميذ الصفوف من
الرابع حتى الثامن ، هتيجا بذلك امكانية تنظيم هذا التدريب بمزيد من الكفاءة .
مع تجنب الازدواجية فى مناهج المهن المقررة على المرحلة المتوسطة والعليا .
وتحقيق عنصر الاستمرار بين الصف الثامن والصف التاسع .

والمركز بهتابة مدينة صغيرة بهتاجرات دراسية وورش عمل وغرف العمل .
وأماكن لممارسة الأنشطة الإنتاجية بمختلف أنواعها . أى الزراعة وأعمال
المعادن والأخشاب والبناء والتفصيل وصيانة السيارات والجرارات وهندسة
الكهرباء والراديو . وأماكن لاجتماعات النادى ولقاءاتشسة الاساليب وعمليات
الخدمات . ويوجد أيضا معمل لاكمياء الزراعية . وناد للارشاد المهنى . ومكتبة .
ومقصف . وهبان أخرى للتدريب والإنتاج . وهبان أخرى ملحققة .
ولأغراض العمل الزراعى العلى لتلاميذ الصفوف من الرابع الى الثامن والتدريب
للمتخصص فى مجال الزراعة لمن فى الصفين التاسع والعاشر تم انشاء مزرعة للتعليم
والتجريب بمزرعة سنياهوم لينينسكا التعاونية . ومساحتها ٨٨ هكتارا .

وللمركز دخل قدره ٧٥٠٠٠ روبل ينفق بالاتفاق مع التلاميذ على
تزويدهم بأسباب المتعة الثقافية والاقامة المجانية والرحلات والزيارات وعلى تعميم

التسهيلات التعليمية والتقنية للمركز وعلى اجور التلاميذ •

منظمة

ويوجد بالمركز ثلاثون ناديا غنياوزراعيا ، وتعقد به حلقات دراسية ..
اختيارية في الطبيعة والكيمياء والرياضةوتو جد به سينما لعرض الافلام التقنية
والعلمية •

ويقوم الطلبة بدراسة البضائع المصنعة حتى يتمكنوا من تفهم العملية
الانتاجية ككل والعلاقات المتداخلة بين مراحل التصنيع المختلفة والاعتماد
المتبادل بينها ، كما تعطيهـم صورة عامة لعملية تحويل المواد الخام الى منتجات
مصنعة فرؤية المنتجات المصنعة تجعل التلاميذ يفهمون معنى المهن الخاصة
التي يقومون بها على نحو اكثر وضوحا وتساعدهم على تنمية احساسهم
بالمسؤولية ازاء نوعية مايقومون به •

وتقع ادارة الورش وخطوات الانتاج والتجهيزات بأسرها على عاتق الطلبة
أنفسهم • وتعقد الاجتهادات لانتخاب رؤساء فريق العمال والمشرفين على
الورش وقادة الورديات والمجتهوعات ويشكل هذا النوع من ادارة الطلبة
الذاتية لقطاعات الانتاج الفرعية جزاء من تدريب الطلبة • والنظام يجعلهم
أكثر فاعلية في عملية التدريب على الانتاج التي تشمل المسابقات الاشتراكية بين
الفرق والورش وعقد المؤتمرات العلمية والتقنية •

ان الانشطة الصناعية والاجتماعية للعمال المتقدمين وخاصة هؤلاء الذين
ينتمون الى ألولية العمل الشيوعي في مجال الصناعة والزراعة وقطاعات
الخدمات تقدم عظيم العون بتزويد الشباب بالتدريب النفسى والعمللى ،
فهؤلاء العمال يذهبون الى المدارس للتحديث عن عملهم ، ويعقدون الندوات ،
وينظمون الانشطة العملية • كما يجتمع التلاميذ مع هؤلاء الناس وهم في ظروف
العمل عندها يزورون اشركات والمصانع ، وهذا الاتصال بين الاجيال
يعاون الطلبة على اتقان التنظيم الرشيد والنواحي التكنولوجية للانتاج على نحو

أسرع . لذا يندمى فيهم الاتجاه الى الخلق في العمل .

ويؤثر توزيع الاحتياطي من القوى العاملة (تأثرا كبيرا) دائما في جميعها .
بذرع الارشاد المهني الذي يتلقاه الشباب وبوجه خاص اطفال المدارس . ومن ثم
يرجع تحسين مستوى وشاعلية اعمال الارشاد المهني الى النظرية وتطبيقاتها
وينبغي للمدارس أن تعرف أن الارشاد المهني أصبح له هدف مراعى أكثر مما
قبل ، وينبغي لهم أن يأخذوا بهزيد الاعتبار الاحتياجات الاقتصادية من
القوى العاملة ، كما يجب عليهم أن يوجهوا اهتمام الأسباب الى أهم المهن في
قطاعات الصناعة والزراعة والبناء وقطاع الخدمات .

ان هناك فرصا كبيرة أمام الشباب ، ومن الأمور الهامة ضرورة مساهمة
الارشاد المهني في التوفيق بين الاهتمامات الشخصية ومصالح المجتمع
. وضرورة أن يتم الاختيار آخذا في الاعتبار التدريب على العمل الذي تلقاه
الشباب وكذلك حالته الصحية ، وعلى هذا النحو أصبح حل مشكلات التوجيه
المهني أمرا يتعلق أساسا بعلم النفس التربوي والتربية والطب .

وتقوم التطورات العلمية والتكنولوجية بتقديم الاساس المادي
للتغيرات الجذرية في طبيعة العمل وفي مهن السكان ومهاراتهم . ومع تقدم
العلم والتكنولوجيا تختفى مهن معينة وتظهر أخرى جديدة . ويغطي التعليم
الصناعي المقرر في المدارس أحداث التطورات جميعها والانتاج الحالي
والمقبل ، ويعلم الشباب احترام تلك أشكال العمل ، ويتيح لهم في الوقت
نفسه ان ينهوا أذواقهم واهتماماتهم .

وينبغي حث الجماهير على احتراف مهن انتاجية لمجرد أن المجتمع في حاجة
..شديدة جدا لهذا النوع من العمل . وسبب آخر هو أنه حتى المتخصصون
الذين على درجة عالية من التأهيل (مثل المهندسين) لا يحققون نتائج أفضل الا اذا
كانت لهم خبرة في العمل الذي في المستوى الأدنى في مجال تخصصهم .

ويغلب التوجيه المهني كذلك منها معينة. وهذا يلبي بعض طلبات العمل المتقدمة من الطلبة .

ان من مجالات التقدم العلمي والتكنولوجي انتاج أدوات جديدة مساعدة للعمل . ويتطلب هذا بالاضافة الى التعليم العلم تحسين التعليم الصناعي وانتان تشغيل الماكينات المعقدة والمصانع ودراسة فروع التكنولوجيا الجديدة ، ويحاول المعدون في جميع المواد المقررة ربط التعليم بطريقة عملية بالتطورات في مجال العلم والتكنولوجيا. وبسوف تتم تحسينات أخرى في هذا الاتجاه ، فعلى سبيل المثال نحن نستخدم أمثلة معينة لنبرهن التساويه بالسنوات العالية على الفاعلية العظيمة لسياسة الحزب فيما يتعلق بالتخصص والتركيز على الانتاج الزراعي من خلال التعاون المتداخل بين الوحدات الانتاجية والتكامل الزراعي والصناعي . فعلى خريجي الكليات الزراعية أن يعرفوا ان هذا يفتح لهم امكانيات ضخمة لمضاعفة حجم الانتاج وتحقيق ارتفاع كبير في الانتاجية وتخفيض تكاليف الانتاج في الزراعة وتربية المواشي . ان الجماعات المشتركة لتربية المواشي ووحدات الفلاحة الصناعية لانتاج الخضر ومعالجتها صناعيا والاقسام الفرعية المتخصصة لخدمة أنظمة استصلاح الاراضي بمزارع الدولة كل هؤلاء يحتاجون الى خدمات متخصصين على درجة عالية من التأهيل ولهمين بأحدث الاساليب وعلى فهم بالاقتصاد .

وبذلك يشمل التوجيه المهني :

١ - اشراك المؤسسات الانتاجية والعمامة في الانواع المختلفة للانشطة التربوية والارشادية (فهم ينتقون المعلمين لتعليم العمل وقادة النوادي والجماعات التي تغطي اهتمامات خادمة والمرشدين في الزيارات المدرسية للمصانع ومنظمي الاجتماعات والاهسيات والندوات الخاصة بالشباب حصول اختيار المهنة ومراسلي صحف الحوائط المدرسية « ماذا سأكون ؟ » الخ) .

٢ - مساعدة المنظمات الانتاجية للمدارس في انشاء الوسائل التعليمية الميسرة للتدريب على العمل والتوجيه المهني (تجهيزات فصول التعليم والتوجيه المهني، وتنظيم معسكرات عمل واستجدام، وتزويد فرق التدريب المدرسية بالمعدات الزراعية اللازمة والحبوب والوقود وزيوت التشحيم وانشاء وحدات انتاجية مشتركة بين المدارس الخ) *

٣ - العثور على وخليفة للحاصلين على اجازات دراسية من المدارس *

٤ - اشراف العاملين المخضرمين هم على أعلى مستوى من الخبرة والكفاءة على انتاج العمال الحديثي التاهييل وانشاء مدارس لعمل الانتاج الحديثين *

٥ - تشجيع المؤسسات الثقافية والمكتبات على التعاون في مجال التوجيه المهني للشباب *

وقد أقامت عدة مدارس لجانباً لأولياء الامور مشتركة بين المدارس لتنسيق مايقوم به المجتمع والمدارس والاسر لتوفير وسائل التدريب على العمل للشباب * وتضم هذه اللجان بالإضافة الى أولياء الامور ، ممثلين عن الشركات والمزارع الجهـماعية وممثلي الهيئات العامة والمتخصصين الحنـاعيين والزراعـيين *

ان مديري واخصائيي المزارع والهيئات التجارية يدلون بأحاديث خلال المحـصـن الدراسية وفي غير أوقـسات الفصول ، ويساعدون التلاميذ في تنفيذ خططهم الدراسية التي تتضمن تجارب في مجال الزراعة والتشبيد والانـشـطة الابداعية * وبالإضافة الى ذلك يقودون بتزويد التلاميذ بالمعلومات عن موضوعات مثل الوضع الاقتصـسادى للصناعات واهـكـانـاتـها المقبلة ومسئولياتها المـبـسـائـرة واحتياجات القوى العاملة الصناعية ، كما يضعون مقترحات محددة للطلبة الحاصلين على اجازات دراسية من المدرسة فيما يتعلق بالخطوات الوظيفية

ويحيطونهم علما بظروف العمل ويكافئون الشباب العاملين في الصناعة والزراعة .

ويعطى اهتمام خاص لمشكلة تهيئ الطلبة الحاصلين على اجازات دراسية من المدرسة من التكيف مع ظروف العمل ، فالصبيان والبنات في السابعة عشرة أو الثامنة عشرة من العمر حتى لو كانوا ملين بمهنة متخصصة في المدرسة (سائق ، مزارع ، سائق جرارات) لا يكونون على مستوى العمل الكمال . وتقرر الخبرة ، كما يمكن أن تكون أياهم الاولى القليلة في العمل مخيبة للامال . وتقرر المدارس بالتعاون مع مديري الاعمال كيفية معاونة الشباب ليقفوا على قدم أكثر رسوخا وأكثر ثقة .

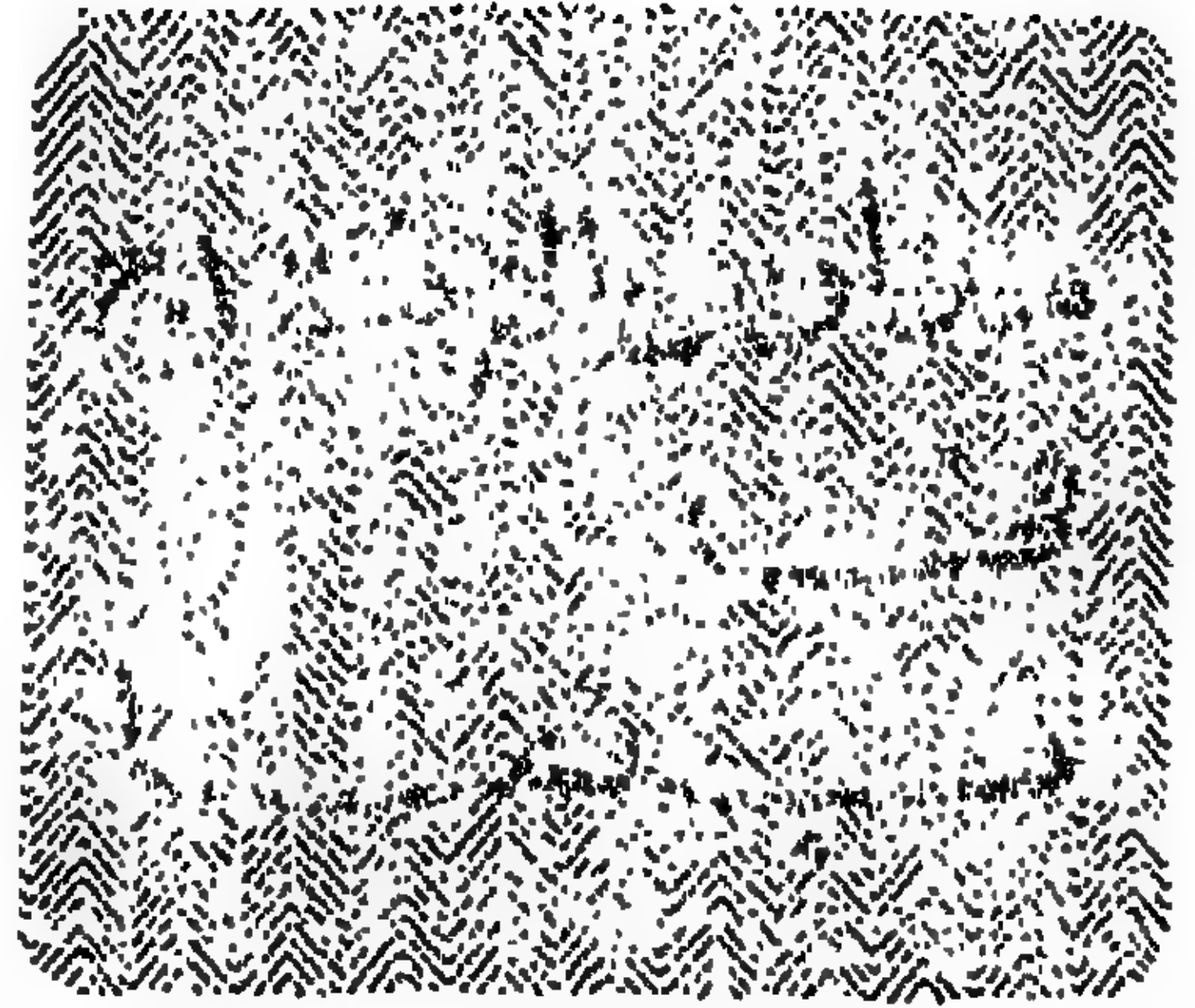
وفي المناطق الريفية توجد ادتيازات معينة للشباب من العمال الذين انتبهوا لتوهم من المدرسة الثانوية . فهؤلاء الذين يبدأون العمل في مزرعة جماعية (أو تابعة للدولة) يتلقون منحة مطلقا ويأخذون في العام الاول مرتبا مضمونا بمرتباتهم تزيد بنسبة ١٠٪ على المعدل القياسي . ومن يبلى بلاء حسنا من خريجي المدارس في عمله الانتاجي يحق له الالتحاق بمعهد أو كلية فنية باعتباره طالبا حاصلا على منحة تساعد به المزرعة الجماعية أو مزرعة الدولة ، ويحصل أسر الحاصلين على الاجازات الدراسية على قروض لبناء مساكن أو شقق .

ويحسب أجر الحاصلين على اجازة دراسية في بعض وحدات تربية المواشي على أساس ٦٠٪ من انتاجهم العادي وذلك في الاشهر الثلاثة الاولى وعلى أساس ٨٠٪ في الاشهر الثلاثة التالية .

وبذلك فان التعليم العدلي والتعليم والتوجيه المهني كله يهدف أولا وأخيرا الى تقديم حل المشاكل ، مثل مشكلة اثارة اهتمام الاطفال بالعمل وجعلهم متحسين للتأهيل المهني ، وتنمية قدراتهم الابداعية ، وتزويدهم بالمعلومات ، وتعليمهم المهارات ، وتشجيعهم على الاستقلال ، وحثهم على توسيع مغلواتهم واستخدامها استخداما عمليا .

الذى تقرر في عام ١٩٧١ أن يتكون الالتحاق به في سن السادسة قد بلغت نسبة المنتدعين به ٩٢٪ من تتراوح أعمارهم بين ٦ سنوات و ١١ سنة في عام ١٩٧٤ .

ويتضح من تحليل هذا الاتجاه في كل منطقة أن تعليم المجموعة التي تتراوح أعمار أفرادها بين ٦ سنوات و ١١ سنة يدل على أن نسبة الالتحاق بالمدارس تكاد تكون مئة في المئة في المدن . وذلك لأن ٩٦٪ من أطفال المجموعة قد التحقوا بالمدارس في عام ١٩٧٤ . أما عدد التلاميذ الصغار في المناطق الريفية فقد بلغ ٨٨٦٪ فقط . ومن الجدير بالذكر أن عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس الابتدائية في السابعة من عمرهم ارتفع من ٦٣٠٠ في عام ١٩٧٠ الى ٢٣٨٠٠ في عام ١٩٧٤ ، أي بنسبة ٥٣٦٪ ، وذلك بسبب خفض سن الالتحاق بهذه المدارس الى سن السادسة في عام ١٩٧١ .



الكاتب : رامون إيسوس

الكاتب : رامون إيسوس من جمهورية بنما .

مدير الدائم الاساسى العام بوزارة التربية

في عام ١٩٧٤ بلغ عدد التلاميذ في المدارس ٤٩٤٣٥٢ تلميذا ، أي ٣٠٪ من مجموع عدد السكان ، موزعين على ٢١٩٥ مدرسة . كما بلغ عدد المدرسين ١١٤٥٤ مدرسا .

وجاء في تقرير عن الالتحاق بالمدارس في سن معينة وفي المستويات التعليمية التقليدية ان التعليم الابتدائي

ويتضح من الأرقام الأولى في ١٩٧٥ أن ٥٤٢٩٨٧ طالبا قد درسوا في ٢١٨٦ مدرسة على أيدي ١٢٨٤٥ مدرسا .

وتتضمن هذه الأرقام ٦٧ مركزا للتربية و ٢٩٧٩١ تلميذا ، و ١١٥٠ معلما للتعليم العام الأساسي . ومن الممكن تكوين فكرة عن مدى استفادة الشعب من وسائل التربية والتعليم . وذلك بالمقارنة بين عدد الشعب وعدد التلاميذ الذين مروا بجميع المراحل الدراسية ابتداء من المدارس الأولية إلى الدراسات العليا في الجامعات .

لقد اتضح من هذه المقارنة أن ٣ من كل ٤ أفراد يلتحقون بمدرسة التعليم .

ويجوزني أن أذكر في هذا الشأن أن سياسة الحكومة تهدف إلى تنفيذ برنامج خاصة بتغيير الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية اللازمة لتحقيق التطور الشامل في البلاد . وذلك بضماننا إلى جعل نظام التعليم ملائما لما تحتاج إليه البلاد . ووفقا للمبادئ الديمقراطية والعلمية الواردة في دستور جمهورية بنما . كما يجب في الوقف نفسه تعزيز إمكانيات التعليم وفرصة لجميع أفراد الشعب . ويدخل الموضوع المتعلق بإصلاح التعليم في إطار الإجراءات التي قررت الحكومة اتخاذها لمقاومة التبعية الاقتصادية ، كما يجب أن يحقق التعليم ما تصبو إليه البلاد من توفير المتعلمين والمتعلمات لتنفيذ برامج التطور والتنمية .

لماذا نريد إصلاح التعليم

يتألف شعب بنما من مجتمعات مختلفة العرصة عدد اختلاف كبير . ويبلغ عدد سكان الأرياف ٤٧٪ من جملة عدد سكان البلاد كلها . ويقيم هؤلاء الريفيون في ٩٢٩٩ منطقة بمعدل أقل من خمسة آلاف ساكن في كل منطقة ، ولا يزال انتاحهم ضعيفا .

ويسكن حوالى ٨٣٢٨٣٤ شخصاً فى هذه المناطق الضعيفة الاتصال فيها بينها
ضعفاً يصعب معه اعتبارها مناطق سكنية هامة .

وتتأثر هذه البثرة فى التوزيع السكاني مشكلات اجتماعية واقتصادية
تؤثر فى تطوير البلاد تأثيرات نذكر منها خاصة : ضعف نظام الاراضى الزراعية
وضعف انتاجها اقتصاديا وفنيا ، ثم انعدام المساواة فى فرص التعليم عامة ،
وعدم الخدمات من الحكومة الى اشعب مثل : العلاج ، والسكنى ، والمواصلات ،
وتسويق المنتجات ، وتوفير السلع الضرورية ، وهجرة عدد كبير من سكان
الريف الى المدن .

وسائل تطوير التربية الشاملة

... .

ولقد أصبح اصلاح التعليم اداة للجهود التى تبذلها الحكومة لتطوير شعب بنها
وتحقيق استقلالة وتحريره من الاستعمار وقد حلت المدرسة القومية محلاً
المدرسة التقليدية . ولم تقتصر جهود الحكومة على الاهتمام باساليب التعليم
وتقويم انتاج والمواد الدراسية وماليها ، وانما اهتمت أيضاً بجوانب أخرى
هامة تتعلق بحياة الشعب ، مثل : الشؤون الصحية ، والايادات
الاقتصادية والسكنى والاحوال النفسية للأسرة ، وغير ذلك من الاعتبارات
الاجتماعية التى حسبت لها حساباً فى النظام التربوى الذى يستهدف العناية بالتطور
المادى والثقافى للشعبية ، فضلاً عن تحقيق التنمية الاقتصادية
والسياسية والثقافية للمجتمع برهته .

ولقد نص المرسوم رقم ٢ الصادر فى ١٤ فبراير ١٩٧٥ على اعداد برنامج
لتطوير التربوى الشامل تحت رعاية الادارة القومية للتعليم الابتدائى التى
تهدف الى تقوية التعليم الاساسى العام واعطاء الاولوية فى هذا الشأن المناطق
المخلفة ، والاتجاه خاصة الى احلال التعليم الاساسى العام محل التعليم
الابتدائى .

ولقد أنشأت الحكومة المراكز التجريبية الأولى التي سميت بهدارس الإنتاج في زابوتياو وبكسفاي ولومادي كييرو وشيتراء.

وقد بدأ تنفيذ هذا البرنامج بإنشاء مدرسة إنتاج في كل منطقة من المناطق التي تحتاج إلى هذا النوع الجديد من المدارس . وكانت هذه المدرسة في البداية مركزا للتعليم مركزا على المستوى الابتدائي تحول فيها بعد إلى مركز للتدريس الأساسي العام ، وأنشئ وفقا لمبادئ التربية العلمية والديمقراطية والوطنية بحيث يكفل بالدراسة النظرية والعملية ممارسة المهن اليدوية والثقافية ، وإشراك المواطنين في تقويم وتحليل المسائل المتعلقة بالإنتاج واستخدام الإيرادات استخدامها سليما . والاهتمام بتحقيق الرفاهية للجميع ، وتوثيق أواصر التضامن بينهم .

ويلاحظ أن هذا النوع من أنواع التربية والتعليم يتسم خاصة بإشراك المجتمع في عملية التربية ، كما يلاحظ أن التعليم في هذه الحالة يعتمد أساسا على النشاط الإنتاجي الذي يهيئ للتلاميذ فرصة تلقى التعليم المفيد وتطبيق المعلومات التي حصلوا عليها ، والتمكين تبعاً لذلك من إيجاد توازن حقيقي بين النظرية والعمل في جميع المجالات الدراسية . كما يتيح للشعب الاسهام في حل المشكلات العامة ، وإزالة الأسباب التي تؤدي إلى إيجادها .

ويستطيع كل من تتراوح سنة بين ٦ سنوات و ١٥ سنة الالتحاق بهدارس التعليم الأساسي العام . وهو تعليم يتميز بثقافة أساسية صالحة لجميع سكان البلاد ، ويسمح لهم بتلقى الدراسة الثانوية والعليا أو الجامعية أيضا . وإذا لم يكن في استطاعتهم ذلك فإنه يمكنهم في هذه الحالة ممارسة العمل في سوق الاعمال ، والمشاركة بذلك في تطوير الوطن وتقويته .

ويعمل نظام التحاق التلاميذ بالقسم الداخلي في المدارس بفضل منح مالية من المقاطعات تدعم ميلا المساواة في فرص التعليم وتوسع نطاقه ، كما تيسر منح

بالاستزادة منسبه وتحسين التخذيدلالتحاق التلاميذ بالمعاهد في مختلفه المقاطعات حتى ولو كانت هذه المعاهدتبعيدة عن مساكنهم ، وذلك من شأنه تحسين التوازن بين النفقات والفوائد في المجالين السياسى والاجتماعى بجميع أنحاء البلاد . ويقوم كل مركز من مراكزالتعليم الاساسى العام بأنشاء القسم الداخلى فيه ، ويتلقى من أجل ذلك مساعدة من الحكومة سمقتضى برنامج المنح الفوهية أو اعانة مالية اجمالية تبعا لعدد تلاميذ القسم الداخلى من المقيمين فيه اقامة كاملة أو جزئية وتأتى هذه الاعانات والمنح المالية من مؤسسته التأمين الثقافى التى يساهم فيها جميع المواطنين القادرين فى بنما .

تجميع الريفيين فى دىـمـوعات

وتقتضى سياسة الحكومة للتنمية والتطوير بتجميع الريفيين فى دجموعات حتى يهكتها ان توفر لهم بعض الخدمات الرئيسية مثل : الخدمات الصحية ، والترسوية ، والكهرباء ووسائل النقل وتحسين توزيع الاراضى . ومن المروفه أن هولاء الريفيين يعيشون مبعثرين فى مناطق شاسعة من البلاد ، الامر الذى يجرمهم الاستفادة بهذه الخدمات الهامة .

ومن أجل تحقيق هذه الخطة انشئت مؤسسات خاصة رسمية بمقتضى مرسوم صدر عام ١٩٧٢ نص على انشاء منظمة ادارية للتعبير تسمى بلغة البلاد « اسنتا هينتو كاهبسينو » . وهى موضوعية مبدئيا داخل اطار الاصـلاح الزراعى لتطوير استغلال الاواض استغلالا علميا رشيدا ، ورفع مستوى السكان .

ومنذ تنفيذ هذه الخطة اكتسبت ١٧٥ منظمة ، موزعة على كافة المناطق الريفية فى البلاد ، الشخصية القانونية . وتضم هذه المنظمات ٦٣٩٥ أسرة أى حوالى خمسين ألف فرد .

ويزرع الريفيون المزروعات التى يروج بيعا فى الاسواق المحلية ، ويتلقون مساعدات فنية من وزارة التطوير الزراعى ، ومعونات مالية من بنك التنمية

الزراعية • ويساهم بعض أعضاء هذه المنظمات في النشاط الانتاجي، وزيادة الارباح والتوجيه والتنمية والادارة • ويهتم هذا النظام بتعليم الزراع وارشادهم الى افضل اساليب الانتاج • كما يهتم باشتراكهم في الحياة القومية الى اقصى حد ممكن • ويعمل على تحسين احوالهم المعيشية تحسينا يحجب اليهم البقاء في مناطقهم الريفية والامتناع عن الهجرة الى المدن •

التسيق بين النامية الثقافية

والسلطة التشريعية

والهيئات الحكومية الاخرى

وفي مراكز التعليم العام الاساسي تتصل التربية اتصالا وثيقا بمراقم وهيئات للتنمية والتطوير مثل مناجم سيرو كولوزادو ، وبانيانو ، ومعامل تكرير السكر ، والمجالس الزراعية وغيرها) ، ويستطيع الطلبة الذين تعلموا في هذه المعاهد أن يساهموا في تنفيذ مشروعات وخطط وبرامج للتنمية الوطنية •

ويعتمد التطوير التربوي على مبدأ جوهرى يتلخص في انشاء علاقات بين عناصر الاقليم التكوينية وتنسيقها من أجل دعم التنمية التربوية والانتاج بصفة عامة •

وتنقسم الارياف الى ٦٥ مقاطعة تضم ٥٥٥ مراكز ، ويقيم ممثلو الحكومة اقامة مستديمة في هذه المراكز ويتولون رئاسة مجلس المركز الذى ينتخب الشعب معظم أعضائه انتخبا مباشرا وسريا • وتخضع المبادئ والاجراءات العامة والخاصة بهذا التنظيم الاساسي لاحكام قوانين ولوائح خاصة مدروسة وموافق عليها طبقا للطريقة المقررة شرعا لاشراك الشعب واستشارته في هذا الشأن •

ويكفل وضع الدولة والحكومة دعم وتنشيط الجهود التى تستهدف تحقيق تطوير

الجماهير ورفع مستواها ويشترك مهثا والمراكز الاقليمية في اعمال التطوير، مثله
برامج تعمير واستيطان المناطق الريفية ومجلس الشؤون الزراعية ولجان العناية
الصحية وبرامج حكومية أخرى .

ومن أجل نجاح الخطة تستعين وزارة التربية والتعليم بكل القطاعات
الشعبية والحكومية النشيطة مثل السلطات المدنية والعسكرية والدينية وغيرها من
مؤسسات الدولة مثل : وزارة التنمية الزراعية وبنك التطوير الزراعي ووزارة
التخطيط والسياسة الاقتصادية ووزارة الصحة ،
ومعهد استغلال الموارد البشرية ، وجامعة ينما ، ووزارة العمل ، ووزارة الاشغال
العمومية ، ووزارة الاسكان ، ومعهد الموارد المائية ، ومعهد المجارى ، وذلك
فضلا عن كل اى قطاعات والمؤسسات المتصلة بخطة وبرامج التطوير في
ايلا .

توسيع التعليم الاساسى العام وتغييره

ويجرى تنفيذ برنامج التنمية الثقافية الشاملة باستخدام
طريقتين ، احدهما تقضى بزيادة مدة الدراسة من ٦ سنوات
الى ٩ سنوات في المدارس الابتدائية، والاخرى تقضى أيضا بتحويل مدارس
المرحلة الدراسية الاولى الى معاهد للدراسة الاساسية العمالة ابتداء من
السنة السابعة . وتنص الخطة على بدء النظام الدراسى الجديد في المناطق البعيدة
والتدرج في تطبيقه حتى الوصول الى المدن . ولقد بلغ عدد المؤسسات
التعليم الاساسى العام التى كانت تعمل في ينما عام ١٩٧٥ سبعا وستين مؤسسة،
كان ٤٣ مؤسسة منها مؤسسات ابتدائية زادت مدة الدراسة فيها ٢٤ مؤسسة
أخرى من النوع التقليدى وتقرر لها برنامج جديد للسنوات الاولى والثالثة
والسابعة ، وكان عدد التلاميذ الذين التحقوا بها حوالى ثلاثين ألف تلميذ ،
يقلون الدراسة على يد ١١٥٠ مدرسا ولقد بدأ في عام ١٩٧٦ تنفيذ برنامج
آخر جديد للسنوات الثانية والرابعة والثامنة في ٦٧ مؤسسة تعليمية ، وتقرر
اجراء مثل هذا التعديل خلال السنة الحالية ١٩٧٧ ، وفي عام ١٩٧٦ بدأت ٤٣

مركزا عملها وكانت ع فقط تشتمل عند بدايتها على دورة دراسية تقليدية ، وكان يومها ١٧٦٢١ تلميذا. أفادوا من خدمات ٧٠٠ معلم .

ويحتوى برنامج التعليم الاساسى العام على ثلاث مواد هامة من الموضوعات الدراسية ، وهى العلوم والاداب والتكنولوجيا ويتلقى جميع تلاميذ البلاد دراسة مادتي العلوم والاداب دون أى تغيير فيها . أما تعاليم التكنولوجيا فينصب على الزراعة والصناعة والتجارة والحرف والسياحة وصيد الاسماك وغيرها ، وهى مواد يجرى تدريس ما يتناسب منها مع المنطقة التى يتواجد فيها معهد التعليم ، ويفكر المسئولون فى أن يضيفوا اليها مادة للاقتصاد المحلى .

ولأغراض فنية (تقنية) بالإضافة الى مراعاة تطور التلاميذ الصغار تقرر تقسيم التعليم الاساسى العام الى ثلاثة مستويات ، هى : المستوى الابتدائى الذى يتناول السنتين الاوليين من التعليم ، والمستوى المتوسط الذى يبدأ من السنة الثالثة الى السادسة ، والمستوى الاخير وهو يبدأ من العام السابع الى التاسع . ويزداد الاهتمام فى المستوى الثالث بتدريس التكنولوجيا حتى يتمكن التلاميذ من ممارسة التطبيق العملى لما حصلوا عليه من معلومات ويتكثرون أيضا من اختبار قدرتهم الابتكارية وطاقاتهم الانتقادية ، ويساهمون تبعا لذلك مساهمة فعالة فى تطوير بلادهم وتقدمها .

ورغبة فى ازدياد فاعلية هذا التعليم جرى تدريب المعلمين على تدريس هذه البرامج الجديدة وما تحتويه من تقويم فنى جديد . وقد تم فى سنة ١٩٧٥ بتدريب ٥٠ معلما لهذا الغرض قاموا فيما بعد بتدريب حوالي ٦٠٠ معلما درسوا فى ٦٧ معهدا . وفى عام ١٩٧٦ تم تدريب هيئة مدرسين قاموا بعد ذلك بتدريب لآلاف آخرين من زملائهم ، ثم نظمت فى كل مقاطعة ندوة لاعداد معلمين للمدارس الملحقة .

وهن الجدير بالذكر ان مشروعات البرامج قد أعدها معلمون من أبناء بنما قاموا بهذه المهمة الصعبة على أحسن وجه ، وساهموا بذلك مساهمة فعالة فى اصلاح التعليم وتطويره .

وتتصل معاهد التعليم الاساسى العام اتصالا وثيقا بأعمال التطوير
وانشاء مجتمع يتمتع بحياة طيبة .

ونحن نحاول ونسعى سعيا حثيثا لتطوير شعب بنما تطويرا يجعله شعبا
جديدا بلادنا في حاجة اليه ، شعبا قادرا على الفضال في سبيل سيادته واستقلاله
الاقتصادى بفضل ما يعرفه عن خطط الحكومة ومشروعاتها وبرامجها ، وعن
التطوير والاستثمار ونتائجها لصالح الاقتصاد الوطنى .

ونود بالاضافة الى ما تقدم أن يكون مفهوما أن الامر يتعلق بتحسين الاوضاع
بفضل دراسة البيئة دراسة شاملة لتوضيح مشكلات الاوضاع الطبيعية
والاجتماعية في مجموعها ، ومعرفة أسباب وجودها .

اما فيما يتعلق بالامتناع فان الاتجار الزراعى الذى تبناه معظم معاهد التعليم
الاساسى العام يهدف الى رفع المستوى الغذائى للجماهير وتطوير انبثاق وتقويتها
يدعم الاستقلال الاقتصادى خاصة ، ولقد نجحت الخطة في ٦٧ مركزا استغلت
عام ١٩٧٥ ، اذ اعدت زراعة ١٢٦٤ هكتارا من الاراضى ، منها ٤٨٥ زرع
ارزا ، و ١٦٨ ذرة . و ٧٠ فاصوليا ، ومثلها ذرة صيفية و ١١٦ خضروات ،
و ١٥ بنا ، و ٣٢٠ للهراعى .

وفيما يختص بتربية الحيوانات كانت النتيجة على النحو التالى : ٢٠٠ من
الابقار ، و ٤٥٠ من الخنازير ، و ١٣٥٠ فرخة للبيض ، و ٦٣٥٠ فرخة للتسمين ،
و ٩٦ خلية نحل .

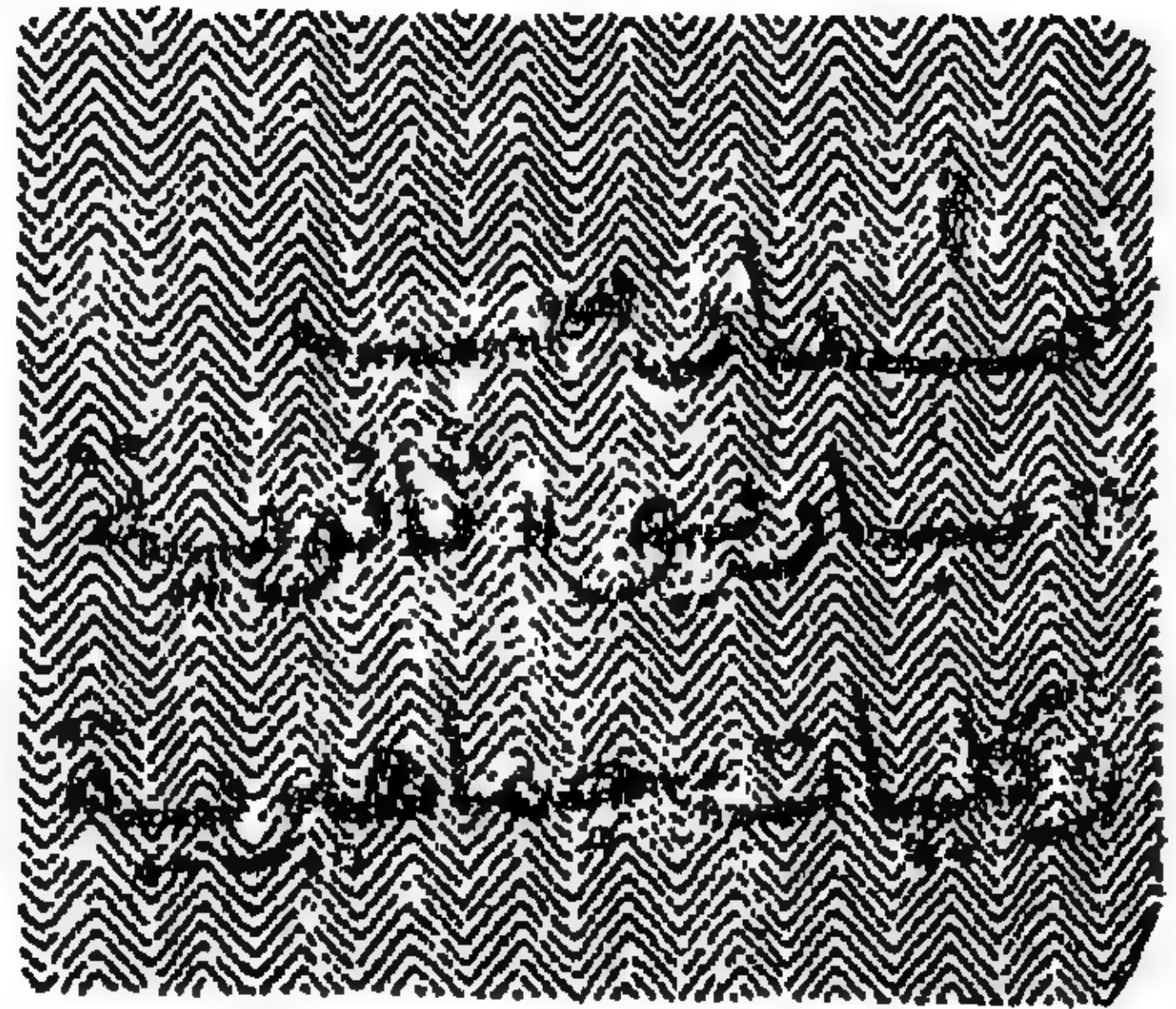
ولقد أسهم بنك التطوير الزراعى في تهويل هذا المجهود الانتاجى ، وذلك
للمعاونة على تنفيذ مشروعات الاستثمار فى الاقاليم المذكورة فى برنامج التطوير
الثقافى ، ويعمل فى الوقت الحاضر مراكز تحتوى على ١١٠٣ مدارس يتعلم
فيها ٤٧٦٢١ تلميذا على ايدى ١٨٥٠ معلما . ومن الجدير بالذكر أن الخطة
الطويلة لاصلاح النظام برهته من عام ١٩٧٦ الى ١٩٨٢ يجرى تنفيذها

بمقتضى سياسة اصلاح التعليم وتوسيع نطاقه ، وهى خطة تعتمد على الدراسات
التي أجريت في كل قطاع من قطاعات التربية بمعاونة الاختصاصيين والسلطات
الاقليمية التي قدمت المعلومات اللازمة لإنشاء مراكز أخرى .

المترجم : عبد الحكيم كساب

صحفى مصرى له مؤلفات في الرواية
والقصصة .

فن الفلبين :



الكاتب : بيدرو . ت. أورات

* بلد غنى وشعب فقير

فيما مضى اتجهت التحسينات والتجديدات في التعليم ، في معظم بلدان العالم بما في ذلك أكثرها تطورا ، اتجهت في الجانب الأكبر منها الى تحسين طرق التدريس والاشراف والادارة ؛ وما يلائم ذلك من اعادة النظر في المناهج واثرائها على كافة المستويات . وقد أدت هذه بصورة رئيسية الى تحسين مواءمة التعليم وتحسين نوعيته ، وهي نتيجة طيبة هادام ذلك في صالح الذين في مقدورهم دفع التكاليف الباهظة المطلوبة . ولكن بالنسبة لفقراء الناس القاطنين في المناطق الريفية والذين يشكلون أغلبية السكان في البلدان النامية ؛ كانت النتيجة عكس ذلك ، خاصة في السنوات الاخيرة التي ارتفعت فيها تكاليف المعيشة في مراكز التعليم كما ارتفعت تكاليف السفر اليها ارتفاعا ملحوظا وآنذا كل يوم في الارتفاع .

(١) تستخدم كلمة «باريو» الاسبانية في الفلبين للدلالة على قرية او مجتمع ريفي (المحرر)

والنموذج الصحيح هو الفلبين : بادغنى وشعبه فقير ، اذ بالرغم من وفرة موارد الثروة فيه ، المهتلة في التربية والغابات والحيوانات ، يعد دخل الفرد في الفلبين من أدنى الدخول في العالم ، ويناقض ذلك على حد سواء حقيقة أنه ، في الوقت الذي قد تحتل فيه الفلبين مكانا قريبا من قمة قائمة الخمسة والسبعين . بلدا التي درست ظروفها حديثا في ضوء الظروف التعليمية مثل معدلات التسجيل في مختلف المستويات ، والمؤشرات الكمية الاخرى فهي قرب أسفل القائمة في التطوير الاقتصادي ، لو قيست باجمالي الانتاج القومي (١) . أما وهذا هو الوضع فلقد كان منهجنا التعليمي ، قبل الحكم العسكري ، أبعد عن أن يحقق الهدف الاساسي : التعليم للجميع ، من أجل الحياة ، وعلى هدى الحياة .

والاسباب متعددة ومتشابهة :

أولا : أن ٢٠٠٠٠٠٠ طفل في السابعة من أعمارهم لايتوجهون كل عام الى المدارس . المدارس على الإطلاق ومن بين من يتوجهون المدرسة لايبقى كثيرون منهم في المدارس . مدة تكفى لكي يصبحوا عابثا وتعلمهم . والواقع هو أن ٩٠٪ منهم يتركضون الدراسة قبل بلوغ أعلى مستوى تعليمي ممكن .

ثانيا : أن الامداد بخريجين من المدارس والكليات . التخصصية والحرفية . لايتناسب وحاجة البلاد الى القوى البشرية المدربة .

ثالثا : أن المنهج الدراسي في مختلف المستويات هو غالبا مثالي ونظري ، ويبدل المعلمون جهدا بسيطا ، وقد لايبذلون أى جهد لتعكبن الطلاب من تطبيق ما يدرسونه على ظروف الحياة العملية .

(١) فيتاليانو بيرناردينو : « تخطيط التعليم والتنمية واقتصادية » مانيللا ، معونة الولايات المتحدة ، ١٩٦٦ .

رابعاً : أو كان علينا أن نحكم على نتائج مشروعنا التعليمي على أساس الاداء وهو المقياس الوحيد الصحيح الذي يهتّن الاعتماد عليه ، فلن يكون هناك أدنى شك في أنه في الوقت الذي نكون قد تقدمنا فيه ظاهرياً بخطوات واسعة في التسجيل والاتحاد...اق على كافة المستويات فإن هناك القليل الذي يتبين في عبارات تحسين الظروف الاجتماعية وعادات العمل عند شعبنا وممارسات شعبنا ، وقد قال وزير التعليم : «دؤخرا» الناس ذوو الكفاءة العالية يستخدمون مهاراتهم المكتسبة في الكسب الفردي والخاص دون مراعاة للاخير العام» (١) .

ولمعالجة هذه المشكلة قمنا في سنة ١٩٦٥ بإدخال عدد من المستحدثات في مجال التعليم على شاكلة : « العمون الذاتى » ، مساعدة الغير . « والمستحدثات التى تسعى وراء الربح » ، اتخذت هذه الصورة : مدارس «باريو الريفية» (بارانجاي) الثانوية : كليات جباهيرية ، فصول رياض الاطفال ، مدارس متعددة الصفوف ، تعليم الطلاب على التفكير ووزن القيم والعمل لكسب نفقاتهم الدراسية ، تدريب القادة التربويين عن طريق التطبيقات والبحث العلمى ، وما يتضمنه من تقديم أبحاث ومقالات وأشياء عديدة غيرها .

ومن حسن الحظ تدها أن هذه التجديدات تتدشى أساساً مع الاهداف التربوية والاجتماعية «للمجتمع الجديد» الذى يستهدف تزويد كل دارس بخبرة عمل عملية توجهها قيم أخلاقية قوية .

والغرض من هذه التجديدات غرض ثلاثى ، أولاً : إتاحة التعليم تدريجاً ، ولكن فى أسرع وقت ممكن على جميع المستويات ، لكل أطفال الناس جميعهم ، بما فى ذلك بصورة خاصة القاطنون أقصى المناطق الريفية ، بتكاليف اضافية زهيدة أو بلا تكاليف من قبل الحكومة ، وثانياً : تزويدهم بنوع وخاصية من التعليم

(١) جوان ل. مانويل : «مشكلات البيئة : سبب يستشهد به» «نشرة انيوم» العدد الصادر يوم ٢ ابريل سنة ١٩٧٧ .

يكونون قادرين عليه ويكون أكثر ملاءمة لاحتياجاتهم وأكثر نفعاً لهم فيما يبدؤونه من جهد لمساعدة أنفسهم ومساعدة كل منهم الآخر ، وثالثاً : تهيئة عمل للدارسين ليعملوا ويكتسبوا لسداد حسابات تعليمهم ، وسيعدهم عملهم هذا للحياة ولوظيفة مريحة ، وفي الوقت نفسه يساعد في تهويل تعليمهم •

لقد كان كاتب المقال على علم تام في بادئ الأمر ، عند الشروع ، بأن التعليم الذي يمكن أن يتاح في مدارس «باريو» الثانوية وفي الكليات الجماهيرية ومدارس رياض الأطفال وبالأحرى في المدارس المتعددة الصفوف ، تحت الظروف السائدة التي كان المفروض فيها غالباً أنها ظروف مؤقتة لا يمكن أن يكون أحسن نوعاً أو حتى صالحاً بما فيه الكفاية لبعض الناس القادرين على أن يبيعوا بأطفالهم إلى مدارس ذات مستوى راق •

ومع ذلك فلو أن المرء انتظر حتى تقوم الحكومة بالامداد بكل شيء على الوجه الأكمل — بالمباني والكتب المدرسية وأجهزة المواد العلمية والآلات ، والمعلمين المؤهلين أجسناً تأهيل ، الخ — لما أتيت نتائج — يون طلب من هم بلا مدارس ، من الأطفال والشباب والكبار المسجلين الآن في هذه المدارس ، في أقصى الأماكن في أرجاء الفلبين ، فرصة التوجه إلى المدرسة أو استكمال تعليمهم •

* تكافؤ الفرص

على أي حال هذا هو ما حاولنا أن نفعله • لقد بدأنا به سحق لوضع معلوم لنا ، لاكتشاف ما هو نافع له حتى يجب أو يمكن أن يستمر ويتوسع فيه ، ثم انطلقنا لتحسينه • لم نبدأ بالمطالبة باعتمادات مالية إضافية ، ولا بمعدات إضافية ولا بموظفين إضافيين ، لقد فعلنا ما في مقدورنا لتحسين استخدام ما كان متاحاً • وفي بعض الحالات لم ندك شيئاً إلا العزيمة لأن نفعل ما نؤمن بأننا في حاجة إلى عمله ، وعلى سبيل المثال افتتاح أول مدرسة ثانوية بلدية بعد الاحتلال الياباني في سنة ١٩٤٥ ، بدون كتب أو أقلام رصاص أو ورق أو

مال لدفع مرتبات المعلمين : مستخدمين كنيسة لا سقف لها . لقد افتتحت مدرسة ثانوية بـ ٣٥٠ طالبا ، تأخرت دراستهم ثلاث سنوات ونحنا * ووظفنا * بدون مرتب لفترة من الزمن ، أشخاصا مؤهلاتهم أعلى من شهادة الدراسة الثانوية * وقسمت أرضية الكنيسة الى أربعة أقسام : وكان الطلبة ومعلموهم يفترون الأرض ويتحدثون عن الحرب ، التي كانت منهمجهم الدارسي : وبعد ثلاثة أشهر ونحنا منح الصف الرابع . وعدد طلبة خمسة وثلاثون ، دبلومات حررت بخط اليد : أما بقية الطلبة في السنوات الأخرى فقد نقلوا الى الصفوف الأعلى ، وكان الطلاب يصنعون خفاف « الباراك باك » التي كانوا يبيدونها واستخدموها حصيلتها كهصايف لتعليمهم اتدفع مرتبات للمعلمين * وكان مشروعنا معروفا بأنه مشروع مدارس ثانوية جهاهيرية ، واليوم توجد ٥٠٠ من هذه المدارس في كافة أرجاء البلاد : ومسجل في الدارسة فيها أكثر من مليون طالب * .

والغرض من هذا الاتجاه الإيجابي أو العكسي هو تجنب كل إجراء شائع تهاما في كل مكان في العالم يبدأ بسرد قائمة طويلة للأمثاكل والصعاب ، بعدها تثبط هممة كل فرد ولا يجروا انسان على أن يقدم على بداية * لقد فحصنا كل موقف للتعرف على الخبرات الفنية المتأخرة (المحلية والأجنبية) ، والتيسيرات والموارد والموظفين ، بقصد الإفادة منها الى أقصى درجة كوسيلة — جزئية أو كلية — لإنشاء فصول إضافية . وممارسة تجارب واستنباط أجهزة ضرورية . وإدارة حلقات دراسية وتشغيل ورش . الخ * .

لقد استخدمت حجرات لمدة خمس أو ست ساعات فقط يوميا ، وباعادة تنظيم جداول الفصول أمكن إضافة مدرسة ثانوية ومدرسة روضة أطفال أو فصول كلية جهاهيرية واحدة أو اثنتين في وقت واحد معا كان مخططا لها : أن تتعقد في حالة عدم شغل الحجرات * .

وما بالكوخ المنزلي الاقتصادي ، والمتجر ، والحديقة ، من آلات وأجهزة

إلى جانب حديقة المدرسة التي يمكن استخدامها في الوقت الذي لا تستخدمها فيه الفصول النظامية الأجانب من أي يوم مدرسي .

وفي الفلبين كثير من المعلمين المؤهلين للعاطلين ، استخدمناهم في التدريس للفصول الإضافية ، كما يوجد أيضا كثير من المعلمين المؤهلين أو الذين يمكن تأهيلهم بالقليل من التدريب الإضافي ، للتدريس لهذه الفصول ، ويعطون « أتعابا » بسيطة بالإضافة إلى مرتباتهم المنتظمة الصغيرة . لقد استندنا إليهم العمل الإضافي الذي تتطلبه بهم بذل ساعة أو ساعتين إضافيتين يوميا وكانوا دائما يرحبون به .

وقد استخدمت مكتبة المدرسة في الظرف الراهن ، إلى جانب كتب إضافية يمكن أن تستخدمها الفصول الموجودة بمادة مع بعض الكتب التي بها فعلا لكي يستخدمها الطلاب الجدد .

وتوجد في المدرسة ، والمستشفيات ، ومخازن الأدوية ، وفي بيوت الطلبة ، أشياء عديدة مهمة ، مثل المصابيح الكهربائية المحترقة والعلب والزجاجات الفارغة والاطارات والانابيب المتآكلة والزجاج المكسور وقشور القمح وخيزران وخشب الخ ، استخدمت هذه الأشياء لاستتباط أجهزة علمية ، وأخرى للفنون العملية لفصول المدارس الثانوية والكلية ، كما استخدمت كأدوات للعب في مدارس رياض الأطفال .

وعمل مدير المدرسة الأولية أو مراقب الحي مقابل « أتعاب » بسيطة كمدير مساعد أو موظف مسئول عن مدرسة ثانوية أو كلية لإدارة الفصول الإضافية التي أدت إلى ترابط أفضل (بدون أي تكاليف إضافية) بين المدارس الأولية والمدارس الثانوية أو بين المدرسة الثانوية والكلية ، وهي مشكلة من أهم المشاكل التي يواجهها مديرو المدارس في كل مكان في الفلبين وفي الخارج . وكان مدير المدرسة الثانوية يعاون في الإشراف على مدارس « الباريو » الثانوية .

وتعد التجربة الأجنبية في معالجتها لمشاكل مماثلة عاملاً هاماً ، ماذا فعل
المربون في سويسرة ومسنافورة في معالجة مشكلة اللغة ؟ ماذا تم أو لم يتم
أن يتم ؟ وبأى درجة من النجاح ، في بورما وتايلاند وفيجى وفي داروين سييتى
بأستراليا ، لحل مشكلة ارتباط هذه من التعليم في مختلف المنهجيات بمشكلات
واحتياجات الناس ، خاصة في القرى ، والخبرة الأجنبية لا تقلد بل يمكن أن
تواءم . وما لم يتم هذا فإنه من المتوقع أن يحدث - كما يحدث في أماكن كثيرة
اليوم - أن بلادنا سيكرر الأخطاء التي وقعت في مكان آخر - بدلاً من
الاستفادة من مثل هذه الأخطاء .

* المعونة الذاتية

إذا كان في استطاعة المدارس الخاصة والكتليات الخاصة المبتدئة من
الصف أن تشيد وتدير وتحسن معاهدتها مع ربح مادي لها فإذا استطاع
الفصول الجديدة - بكل القيسسيات المتاحة لها - أن تعمل بلا ربح لأي
فرد ؟ ماذا عن مرتبات المعلمين وعن الكتب المدرسية وكتب المكتبة وغيرها من
الضروريات ؟ قبل أن يفتح فصل مدرسة ثانوية في مدرسة «باريو» أولية - التي
يمكن أن تستخدم أيضاً كفصول لمدرسة روضة أطفال وكفصول لكلية جواهرية -
يوقع الآباء والطلاب الراغبون في الدراسة - اتفاقاً بأن يعملوا بمزيد من الجهد
والاجتهاد لكسب مزيد من الدخل لدفع مرتبات المعلمين وشراء الكتب المدرسية
أو دفع الأيجارات المتأخرة عليهم وشراء كتب إضافية للمكتبة أو شراء أجهزة لا يمكن
استئجارها السخ .

وتقدم المساعدة الى الطلاب وآبائهم فيها ببذلونه من جهود للحصول بانتاجية
أراضيهم الزراعية ومزارعهم إلى الدرجة القصوى ، أو البدء في عمل
جديد أو مشروع جديد لكسب مزيد من المال ، وليس هذا نهجاً دراسياً إضافياً
بل يعتبر جزءاً من المنهج المدرسي لأعداد الطلاب للحياة وللعمل الذاتي .

وليهيئوا لآبائهم — الذين قد تصرف لهم شهادات جدارة كاعتراف لما اكتسبوه
خديتا من مهارة — تليها مستدينا انافعا • ويمنح الطلاب قرضا مدرسيا
ليقودوا بأشياء تساعدهم وتساعد بها بعضهم البعض •

ويطالب عمال الخدمات العامة بمكتب الصناعات النباتية ومكتب الصناعات
الحيوانية والجهاز المركزي لتنمية المجتمع وهيئة تطوير صناعات الاكواخ القومية
بالمعاونة في تهكين الطلاب وآبائهم دن اكتساب مهارات جديدة وأوضاع جديدة
هم في حاجة اليها • وتقدم المعاونة دائما في سعادة وبشر ، وبالمجان •

ولو أعطى طالب ، على سبيل المثال ، حيوانا صغيرا لرعايته ثم لبيعه بعد
ذلك ، فانه يوجه في عمله ، كجانب دن تعليمه ، فيها يتصل بالايرادات التي
يدفع عنها مصاريف تعليمه وغيرها دن المصاريف ، كما يوجه أيضا الى كيفية
رعاية الحيوان الصغير وكيف يعد طعامه وما يفعله اذلا مرض وكيف يدرأ عنه
المرض • وبعد أن يبيع الحيوان يعيد الى شروع صغار هذه الحيوانات ما تبقى
بعد دفع مصاريف تعليمه وبعد سرائه لحيوانه الصغير ليستمر في تربية هذه
للحيوانات • وتستخدم هذه المبالغ المتحصلة من كل الطلبة المعانين لشراء
حيوانات صغيرة لطلاب آخرين يستحقون المعاونة •

وقد أسعدنا الحظ اذ حصلنا على اعانة من الخارج ، دن بينها وكالات
أجنبية — مؤسسة «باريو» للكتاب ، ومؤسسة آسيا ، ومنظمة اليونيسيف ،
وغیرها — لمساعدتنا باعتمادات مالية محدودة لتعصيدنا في مهمتنا البسيطة
ولشراء الكتب المدرسية التي يعاد بيعها بسعر منخفض لمدارس «الباريو» العليا
والكليات الجهاهيرية ، ولإستنباط أجهزة للمعلوم وللعيب ، وللإمداد بهوجهي
تعليم ، الخ •

بهذه الطريقة — بالاستفادة الى أقصى حد من التيسيرات الموجودة ومن
الموظفين الموجودين في المدارس والمجتمعات ، وباستنباط أجهزة للمعلوم

وآلات يدوية ، وتشجيع الطلاب وآبائهم على أن يعملوا باذلين جهدا أكبر لكسب المبالغ المالية اللازمة لدفع مرتبات المعلمين ولشراء كتب مدرسية ، وكتب للكتابة ، وبالرابط بين مختلف المستويات ، الخ - قد صار من الممكن خلال السنوات الاثنى عشرة الاخيرة أن تفتتح بتكاليف زهيدة أو بلا تكاليف بالمرة من جانب الحكومة ٢٠٠٠ مدرسة «باريو» ثانوية و ١٠٠٠ فصل لرياض الاطفال ، و ٧٥ كلية جماهيرية ، واثنا عشر مستوصفا للولادة ، وعدد غير محدود من المدارس المتعددة الصفوف .

ويجب أن لا ينظر الى هذا على أنه يعنى أن المال - وقد يكون القدر الكبير منه متوفرا - ليس ضروريا ، ولكن المال ليس كل ما هو مطلوب ، فالإدارة المفكرة النزيهة التى تكرر نفسها العمل لازمة لحسن استخدام ما هو موجود من موارد ومعدات وموظفين ، ابتداء من «أبطأ سرعة» ، ثم السير خطوة واحدة - أو حتى نصف خطوة - ثم الانطلاق لزيد من الخطوات ، وفضلا عن هذا ، فإن المال الإضافي المطلوب ، يمكن أن يجمعه الناس أنفسهم ، وعملهم هذا هو جانب من تعلمهم المستمر من أجل الحياة .

تحسين هداية

التعليم وتنوعيته

‘ بالرغم من أننا لم نخط خطوات بعيدة جدا في هذا المجال فإننا نخطونا خطوات قليلة الى الامام ، وهذا يثلج صدورنا أن أغلبيتها في الواقع متضمنة في الإصلاحات التعليمية التى اذ طلعت بها وزارة التعليم والثقافة منذ أن بدأ من خمس سنوات مضت «المجتمع الجديد» ، وطالب آخرها بتخصيص ٥٠ في المئة من منهج الدراسة الثانوية للتعليم المهني لتمكين الطلاب من أن يتعلموا ليعملوا أنفسهم للحياة ولوظائف مربحة ، وأخيرا بتحويل مدارس «الباريو» (البارانجاي) الثانوية إلى مراكز جماهيرية . وهذا المطالب قائمة على توجيهات قيادية .

لقد توسعنا في تدريس العلوم فيما جاوز تعلم أو استظهار الحقائق العلمية واكتشاف المبادئ عن طريق ما يطلق عليه اسم «تجربة عملية» أو «الدنو» من الاكتشاف» . وقد تساءلنا : «ماذا يعد اكتشاف مبدأ من المبادئ العلمية ؟» لقد خطونا خطوتين أبعد : في الأولى بذلنا جهدا لترشد الطلاب لتطبيق المبدأ بأساليب غاية في البساطة وبأسلوب عملي تماما ، مثلا اختيار بذور لزراعة من الزراعات أو وضع جدول زمني لرى الحيزران يثر اردوازي متدفق للمراضيه الزراعية القريبة ، وفي الثانية وجهناهم الى أن يشاركهم فيها . تعلموا ويستفيدوا . مما فعلوه في تطبيق المبادئ العلمية رفاق صفوفهم وجيرانهم .

لقد وجهنا طلاب العلوم لاستنباط أجهزة علمية لتوفير المال الذي لم يكن متوفرا ، وأهم من ذلك جعل عملية تعلم العلوم أكثر مغزى وطرافة الى جانب فائدتها لهم .

ونظمت حلقات للدراسات الاجتماعية لترشيد الطلاب للكشف عن طرق ووسائل منعهم من أن يصبحوا مقارفين للجريمة أو ضحايا لها . وهم لم يتعلموا فحسب الأفعال للقويمة ، بل مارسوها أيضا . وأكثر من ذلك شاركوا بما لديهم من معرفة زملاء صفوفهم وجيرانهم . وحاولنا أن نعلم التلاميذ من الصف الأول ، بل حتى في مدارس رياض الأطفال ، ليزنوا القيم ويعملوا وفقها لها . واستعنا بهواقف شبيهة بهواقف الحياة : في فصول الدراسة ، وفي المجتمع ، وفي السيارات العامة ، أو على الدراجات ، أو على الطائرات ، الخ . وفضلا عن هذا استعنا بالمواقف التي يرد وصفها بكثرة في جميع الكتب المدرسية ، لنحثهم على التفكير والتصرف وفقا لها .

بل ذهبنا الى أبعد من ذلك ، كما سبق أن ذكرنا ، فقد علمنا التلاميذ أن يعملوا من فترة رياض الأطفال حتى الكلية . وتكفل الطلاب وأبائهم بمشروعات كسب المال لزيادة إنتاجية أراضيهم الزراعية ومزارعهم ، كجانب

من تعليمهم لمواجهة الحياة ، وكخدمة لمجتمعهم ، وذلك تحت ارشاد عماله
الخدمات العامة الحكوميين ، فان لم يكن وجودهم متوقفا امكن الاستدانة
بالعمل الموجددين في المجتمع من اهتم بعض خبرات علمية في تحسين انتاجية
اراضيهم ، مقابل القليل من «الاعتاب» وقد مكنتهم عملهم هذا من اعانة
مدارسهم .

ومع ذلك فلا يزال هناك الكثير لكي يؤدي ، ولكننا نحس بأن القيادة النزيهة
— التي تركز جهودها للعمل والقيادة المفكرة — مطلوبة على قدم المساواة مع
المال ، أو أكثر طلبا في كثير من الحالات من المال . فاذا كان هناك مال فهو خير
وبركة ، ولكننا لم نكن لنتظر حتى نحصل عليه . ولو كان لدينا لكنا لانزال في
انتظاره . ومن الغريب جدا أنه بعد أن شهد الناس والقادة الخير الذي
تمخضت عنه هذه الجهود عرضوا أن يزودونا بامتدادات مالية ، وأنه على
النقيض تماما أن تبذل اليوم جهود لجعل التعليم بالمدارس الثانوية بالمجان ، ومن
المحتل أنه لا يلقى تأييدا . أولا لان الحكومة لا يمكن أن تدوله ، وثانيا
سيؤدي الى حرمان الطلاب وآبائهم من وسيلة للعمل بجهد اكبر لمساعدة أنفسهم
ومساعدة غيرهم ، كجانب من تعليمهم وكاعداد لهم للحياة والعمل الذاتي .

* وصف موجز لمشروعات ابتكارية

لقد أخذنا على عاتقنا القيام بعدد من مشروعات سيرد بيانها فيما بعد ،
اعتقدنا أنه يمكن الاضطلاع بها أو البدء فيها بدون نهويل من جانب الحكومة ،
مستخدمين الوسيلة البسيطة المثلثة في معاونة الناس — الطلاب بالإضافة الى
آبائهم — لمساعدة أنفسهم ومساعدة بعضهم البعض ، أي بتحسين انتاجية
اراضيهم الزراعية وازراعهم باستخدام أساليب أفضل، وباستنباط آلات وأجهزة،
وباستخدام مزيد من المهارات الفعالة ، وأداؤهم لها يعد جانبا هاما جدا من
تعليمهم لمواجهة الحياة والعمل الذاتي (بل حتى بالنسبة للدراسات العليا) .
ومن جانب الآباء فان عقلهم هذا يعد جانبا من «استمرارهم في التعليم» .

مدارس «باريو» الثانوية المعانة ذاتيا

بدأت في سنة ١٩٦٤/١٩٦٥ بثلاث مدارس في «يودانيتا» وبوحدة في ريف «بوتيتا» ، في «بانجاسينان» ، وكان لجمالي المسجلين فيما أقل من ٥٠٠ طالب ، ويوجد اليوم - طبقا لآخر تقدير - ٢٠٠٠ مدرسة منتشرة في كافة أرجاء الفلبين ، في كل محافظة ، وفي معظم المدن ، بالإضافة الى اجمالي المسجلين انبذى يقرب من ثلث مليون طالب ، ويتضح هذا التوسع السريع لهذا المشروع في الجدول رقم (١) .

وفي «يودانيتا» حيث بدأت حركة مدارس «باريو» الثانوية في سنة ١٩٦٤/٦٥ ، توجد الآن تسع عشرة مدرسة «باريو» ثانوية وكلها متوطنة في مدارس «باريو» أولية . ويوضح الجدول رقم (٢) آخر التسجيلات (٧٧/١٩٧٦) بهذه المدارس التسع عشرة:

الجدول رقم (١)

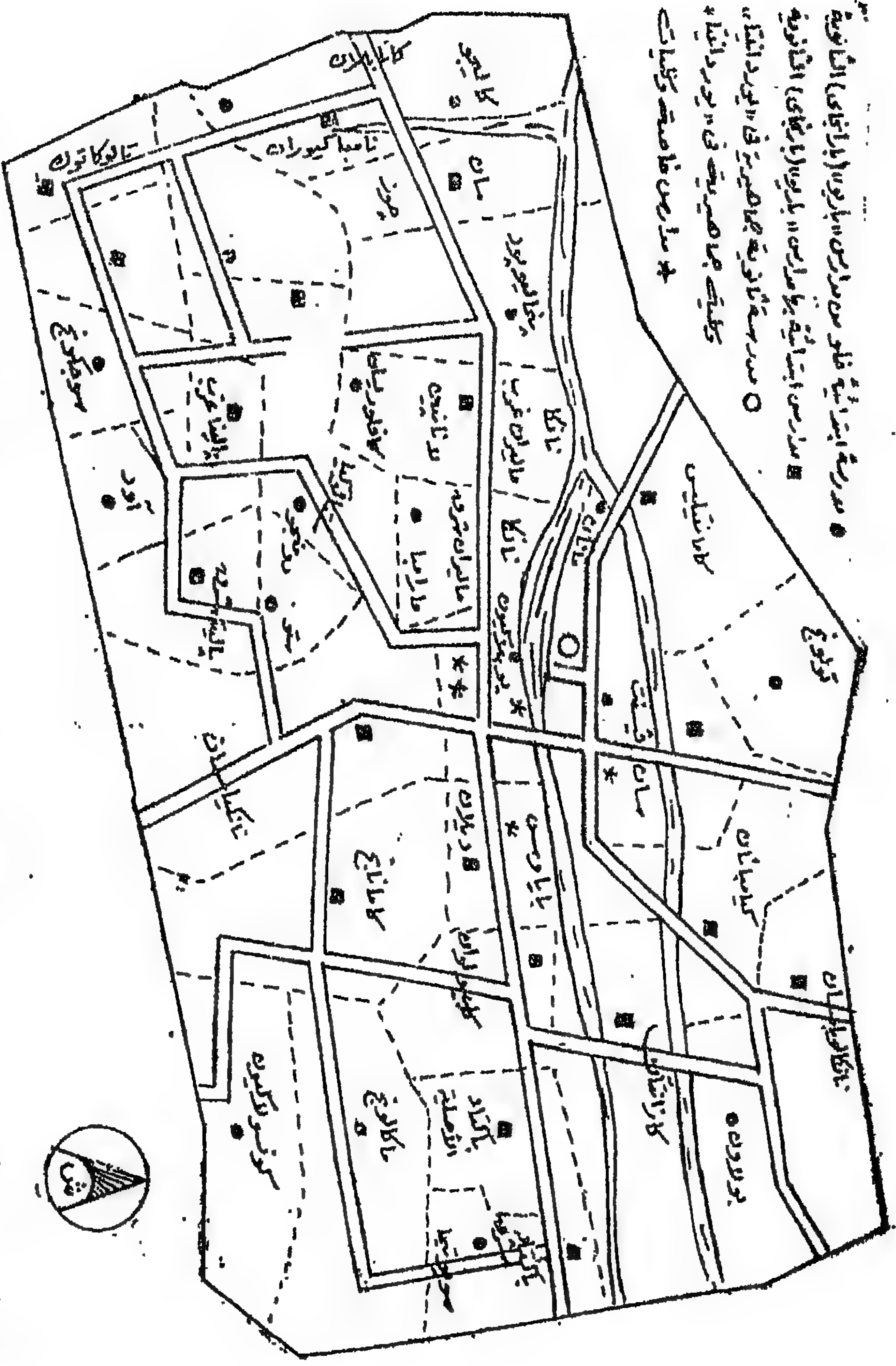
٧٦/١٩٧٥	٧٢/ ١٩٧١	٦٩/١٩٦٨	٦٧/١٩٦٦	٦٥/١٩٦٤	
٢٠٠٠	١٦٧٠	١١٣٤	٥٧٤	٤	مدارس ثانوية
٣١٠٠٠٠	٢٥٠٠٠٠	١٢٠٠٠٠	٣٦٠٠٠٠	٣٥٢	التسجيل
جميعها	جميعها	جميعها	٤٠	١	المحافظات
٣٥	٣٠	٢٠	٥	صفر	المسجون

الجدول رقم (٢)

إجمالي	التسجيل طبقا لمستوى الدراسة				تاريخ البدء	المدارس
	٤	٣	٢	١		
١٩٠	٤٥	٣٥	٥٠	٦٠	١٩٦٤	حي يوردانيا رقم (١)
٦٢	٢١	١١	١٧	١٣	١٩٧٠	بأكاد الأصلية
١١٦	٢٣	٣١	٣٤	٦٨	١٩٦٥	بأكاد شرق
٢١٠	٤٠	٦٤	٥٣	٥٣	١٩٦٤	بأديسا
٥١	—	—	٢٦	٢٥	١٩٦٦	كيا روان
١٠٤	٢٣	٢٣	٢٢	٢٦	١٩٧٠	كما نانج
٢٥٣	٤٢	٥٢	٦٧	٩٢	١٩٦٦	كازا بيو لا
٦٨	١٢	٢٣	١٢	٢١	١٩٧٠	بأينا لشرق
٢٢٢	٣٦	٧٢	٧٣	٤١	١٩٦٦	بأينا غرب
٤٨	—	—	٢٩	٢٢	١٩٧٤	بأينا سان
١٢٢٤	٢٥٢	٣٢١	٣٨٠	٣٧١		تالو كاتوك (اوتاما)
						إجمالي

هی یوردانیٹا رقم (۲)						
۳۰۱	۴۸	۷۱	۸۵	۹۷	۱۹۶۷	لانا ٹین
۱۴۹	۳۱	۲۴	۳۶	۵۸	۱۹۶۹	آئوٹاس
۱۵۵	۲۸	۳۵	۴۸	۴۴	۱۹۶۴	کایو لو ان
۱۶۶	۲۱	۳۳	۵۹	۵۳	۱۹۶۶	کاتابلان
۱۴۳	۲۴	۲۴	۵۳	۴۲	۱۹۶۵	کایا مبانان
۱۷۱	۳۷	۳۴	۴۳	۵۷	۱۹۶۶	لایت شرق
۱۰۹	—	۲۸	۳۳	۴۸	۱۹۶۶	سان جوز
۱۹۲	۳۴	۴۴	۵۷	۵۷	۱۹۶۶	ٹانکا لو بامان
۲۴۲	۵۶	۵۴	۷۳	۵۹	۱۹۶۷	کاما نیلیس
۱۶۲۲۸	۲۷۹	۳۴۷	۴۸۷	۵۶۵		آجمالی
۲,۹۵۲	۵۳۱	۶۶۸	۸۶۷	۸۸۶		آجمالی عام

• مدرسة ابتدائية ظلو من مدارس «باربو» (بارباغاي) الثانوية
 • مدارس ابتدائية بمارس «باربو» (بارباغاي) الثانوية
 • مدرسة ثانوية بمارباغاي في «باربو»
 • مكتب بمارباغاي في «باربو»
 • مدرسة من طائفة وكليات



الشكل: (١) خريطة توزيع المدارس في يوردانيا (البعد من الشرق الى الغرب هو ١٥ كيلو مترا : ومن الشمال الى الجنوب ١٠ كيلو مترات)
 وتوضح الخريطة ان موقع هذه المدارس الثانوية على بعد مسافة من بيوت جميع خريجي المدارس الأولية .

تخلى جباهيرية الفقراء كلية الفقراء شيدوها بدالهم ومن أبتأهم

بدأت في سنة ١٩٦٦ في باريو «سان فيسنت» في «يوردانيتسا» و «بانجاسينان» بدون مساعدة من الحكومة أيا كانت صورتها ، ولم تقدم لها الحكومة حجرة من حجراتها ، واليوم توجد خمس وسبعون من الكليات الجباهيرية في كافة أنحاء البلاد ، وقا، منها أغلقت خلال السنوات الخمس الأخيرة . وقد أدخلت أيضا بعض تجديدات على هذه الكليات ، ويعيد خريجو إحدى الحلقات الدراسية للتدريس في مدارس «الباريو» الثانوية، ولا يدرسون مواد الدراسة في المدرسة الأولية فحسب بل يدرسون أيضا داتين من مواد الدراسة الثانوية، أعنى العلوم والرياضيات . فضلا عن هذا تعد قلة منهم للتدريس بهدارس رياض الاطفال ، ويدرب الكبار على الزراعة أو صيد الاسماك ، ويمنحون بعد تدريبهم شهادة خبرة .

التعليم برياض الاطفال

قبل سنة ١٩٧٠/٧١ كانت فصول رياض الاطفال متوفرة في الفلبين ، في الجانب الاكبر ، في «مانيلا» وفي غيرها من المدن ، لاطفال الاسر الثرية التي تستطيع أن تدفع ٥٠ بيزو أو أكثر للطفل شهريا . وكان هناك في الواقع فصل دراسي واحد فقط لرياض الاطفال في البلاد، أي في جامعة الفلبين . ونصونا تتطلب دفع ١٥٠ بيزو الى ٣ سيزوات أو بحد أقصى ٥ بيزوات شهريا لدفع «أتعاب» المعلمين (بالإضافة الى مرتباتهم المنتظمة) كما تتطلب دفع ٢٥ بيزو (لفصول السبت) الى ٤٠ بيزو (لفصول الدراسة فيها خمسة أيام) ، والمعلمون في أكثر الاحوال معلمون منتظمون من معلمى المرحلة الأولية ، فمن يضحون بمزيد من الوقت مقابل زيادة فيما يدفع لهم من أجر (١) .

(١) فصول رياض الاطفال مطلوبة في الفلبين لان سن دخول المدارس هو ٧ سنوات ، مما يؤدي الى ان يصبح التلاميذ متخلفين بمقدار سنة أو سنتين عن أقرانهم في أي مكان ، الذين يبدأون دخول المدارس في سن السادسة أو الخامسة .

مدارس متعددة الصفوف في مناطق نائية

طبقا لدارسة قامت بها وزارة التعليم هيذ بضع سنوات هضت يلاخذ ان بين كل ١٠٠ طفل في سن السابعة وعشرين لايتوجهون الى المدرسة بالمره ومن المئة طفل الذين بيد أون الدارسة في الصف الاول يتخلف اثنان وأربعون منهم قبل اكمال الصف السادس ، سبعة عشر فقط يتهون دراستهم العالية واربعة منهم فقط يتهون الدارسة الاولى في المناطق النائية من البلاد ، وبلاستفارة من هيئات التدريس الزئدة عن الحاجة مثل من يطلق عليهم « معلموا اغائة » و « معلمو تنسيق » و « مدير مدارس اضافيون » وبخفض عدد مدرسي المرحلة المتوسطة (خفض النسبة من ٣ مدرسين الى فصلين أو ٥ مدرسين الى ٣ فصول الى نسبة ١ : ١) قدرنا — على أساس دراسة في بانجاسينان أول و ثان — أننا يمكننا ان نفتح مثل هذه المدارس المتعددة الصفوف عملا على راحة مليون طفل اضافين عنى الاقل ، بدون تكاليف اضافية تدفعها الحكومة .

مشاكل مستدرة وحلول مجرية

على غرار ما يواجهه التجديدات الاخرى واجهت مدارس « بارانجاي » الثانوية وفصول رياض الاطفال والكلديات الجماهيرية والمدارس المتعددة الصفوف وكل البقية الباقية ، وهاتزال تواجه كثيرا من المشاكل والصعاب . وليس هناك من حل قاطع لاي من هذه لمشكلات . وتختلف الحلول باختلاف الاقاليم والمحافظات والاحياء أو المجتمعات الريفية (الباريو) .

تحديد مواقع مدارس « باريو » الثانوية

كانت النية في الاصل : افتتاح المدارس الثانوية في المجتمعات الريفية

(الباريو) فقط ، وحيث يتواجد عدد كاف من الطلاب ، اعنى ثمانين طالبا أو أكثر .
لتمكين المدرسة من ان تعين نفسها بنفسها ، وحيث لا توجد مدارس ثانوية
عامة أو خاصة ، ومع ذلك فان هذه القاعدة المرسومة لا يمكن الالتزام بها .
ولاحاجة للالتزام بها التزاما حرفيا .

واذا كانت موارد التحويل ، عدا مصاريف التعليم ، متوفرة ، استطاع
الناس ان يعاونوا المدرسة حتى ولو كان التسجيل فيها دون الثمانين طالبا ،
ويمكنهم ان يسيروا قدما في هذا الاجراء ويوجد الكثير من هذه المدارس في كل
قسم .

وهناك أماكن ليست بها مدرسة ثانوية — عامة أو خاصة — ولا يمكنها
ان تشيّد مدارس ثانوية « بلدية » مستقلة ، وورد هذا الى انها لا تستطيع
أن تفي بالشروط الواردة بالمنشور رقم ١١ الصادر سنة ١٩٦٠ ، الذى يتطلب
من بين ما يتطلبه من شروط مواقع تتراوح مساحته بين ٤ هكتارات
و ٨ هكتارات .

أين يمكن افتتاح مدارس « باريو » ثانوية ؟ لاتقر المؤشرات التنظيمية ان
تفتح مدرسة ثانوية حيث هناك بالفعل واحدة ، ويستثنى من ذلك المجتمعات
الريفية (الباريو) المنسقة تنسيقا منتظما حيث التسجيل فيها أربعون طالبا
أو أكثر .

وقد افتتح الاءاء فى بضع محافظات (سامار ، مارنديوك ، بانجسيهان ،
وغيرها) مدرسة عليا حيث أحصوا انهم فى حاجة الى واحدة ، حتى فى
« البوبلاكيون » وحيث توجد مدارس ثانوية خاصة .

وبفضل الاءاء ، بوجه عام ، ان يبعثوا بأبنائهم الى مدارس « باريو »
ثانوية (وهم يفعلون ذلك) لان مصاريفها أقل ، ولانها غير طائفية ، ومن المتوقع

ان يكون التعليم فيها ارقى مستوى من المدارس الثانوية الخادمة القرية منهم ، وبعزهم في هذا شرط وارد بال دستور يقول بان من حقهم ان يختاروا المدرسة التي يبعثون اليها بأبنائهم .

ويدرك كثير من الآباء تدريجيا ان أبناءهم يتمتعون بحق مماثل لحقوق أبناء الاثرياء وذوى النفوذ في المدرز في « البوبلاكيونات » ، في استكمال تعليمهم بعد الصف السادس ، وهم يعلمون انهم يعاونون في تعليم مثل هؤلاء التلاميذ من الضرائب التي يدفعونها للمعاونة المدارس العليا القليلة العدد الموجودة في المدينة وكذلك المدارس العليا القوية والمملوكة للمحافظة . وهم يسألون ويطالبون باجابة قاطعة : ماذا كان على الحكومة ان تمنعنا من فتح مدارس عليا لابنائنا ، نعونها بهكاسبنا الخاصة ، ولا تستطيع الحكومة ولا القطاع الخاص تزويدنا بها بل يرفضون التزويد بها

تسوية الخلاف

مترخص وزارة التعليم والثقافة كما سيرخص المدير الاقليمي بالاستعانة بتيسيرات المدرسة الاولى لايواء فصول مدارس « باريو » ثانوية بشرط ان لا يؤدي بقاء مثل هذه الفصول ، بأى حال من الاحوال ، الى حدوث خلل في سير العمل الطبيعي لفصول المدرسة الاوالية . وحيثما كان هناك أكثر من قسمين أو فصلين من فصول المدرسة « باريو » ثانوية صار من واجب المجتمع الريفي (الباريو) ان يشيد حجرات منفصلة أو يستخدم دبناء الخاص (بالقرب من المدرسة الاوالية) لايواء فصول المدرسة الثانوية .

وقد قامت اتحادات الآباء والمعلمين ومجالس الباريو في محافظات عديدة بتشيد حجرات اضافية أو مبان اضافية لايواء فصول المدارس الثانوية . وفي أماكن أخرى تبدأ المدارس بالفصول . عادة بعد انصراف فصول المدرسة الاوالية بعد الظهر .

وفي بعض المحافظات تعقد الفصول مؤقتا في قاعات الباريو أو في قاعات الاجتماعات أو في الاسواق العامة ومراكز الترفيهية ، وتعقد بعض الفصول في مبنى
بؤجرة أو معارة •

ويتميز جدول مواعيد الفصول في الصفوف الاولى من وقت لآخر ليوائم
فصول المدرسة الثانوية عندما تكون حجرات الدارسة شاغرة ، وتستخدم
حجرات الاقتصاد المنزلى كما تستخدم الورش اذا كانت شاغرة •

وفي بعض المحافظات قررت المجالس البلدية بفصل القيادة المهمة لحافظها
شراء أماكن اضافية مجاورة لمدارسها الاولى الخاصة بها ، على أن تكون هذه
مقصورة على مدارس « باريو » ثانوية وقد شيدت مبان اضافية على الاراضى
المستأجرة حديثا •

التمويل

مصادر التمويل هي : (١) مصاريف التي يدفعها الطلاب ، (ب) المعونة التي
يقدمها المجلس البلدى والمحافظة أو الحكومة الوطنية ، (ج) ٥٠٪ من الميزنة
من قيمة نصيب الضريبة العقارية الحقيقية لمجلس الباريو ، طبقا لقانون
الباريو (فقرة رقم ٣٥٩٠) لتحسين التعليم ، (د) نصيب مدرسة « باريو »
الثانوية من الخمسة ملايين بيزو المخصصة من ضريبة تمويل المدرسة
الخاصة (فقرة رقم ٥٤٤٧) ، (هـ) منح من مواطنين ذوي نزعة وطنية ، (و)
مساعدة من اتحاد الاءاء والمعلمين وغيرها من المنظمات القومية الاخرى ، (ز)
حصيلة مهرجانات وخدمات اخرى ، (ح) ٢ مليون بيزو معونة وطنية ابتداء من
١٩٧٧ لصالح مدارس « باريو » الثانوية والمصاريف الفعلية المطالب بها كل طالب
قد تكون أقل أو حتى معدومة بشرط أن تكمل الفروق من تهويلات اخرى •

وإذ عجز الطلاب عن دفع مصاريف تعليمهم لا يتردون ، وبدلاً من ذلك
تقدم لهم ولائهم المعونة لكسب المزيد حتى يتمكنوا من دفع المصاريف ، وإذا

عجزوا عن الدفع في الموعد المحدد ففي مقدورهم أن يدفعوها ، بشرط نجاحهم قبل بداية العام الدراسي الجديد ، الذي سينقلون فيه الى صف اعلى ، والامثلة هي :

— في « يوردانيتا » حيث يسمح للطلاب بالمعاونة في جنى المحاصيل خلال ممارستهم لفنونهم العملية ، وللاقتصاد المنزلي ، وفي فترة التربية البدنية •

— في « دافيسلا » ايلوكوس نورته ، حيث يسمح للطلاب بالعمل خلال ممارستهم لفنونهم العملية ، وللاقتصاد المنزلي وفي فترات التربية البدنية في مصنع للملاح •

— في « مدينة زاهوانجا » يتولى الطلاب رعاية مشاريع الانتاج المدرسي خلال العطلة السنوية ويعفون عن مصاريف تعليمهم •

— في « كوتاباتو » يصرح للطلاب بعطلة لمدة اسبوع أو اسبوعين لحصاد القمح وتستخدم المكاسب المتحصلة في دفع مصاريف تعليمهم •

وفي كل حالة يطالب الطلاب قبل قيامهم بالاجازة بتقديم خطتهم للعمل وعندما يعودون يطالبون بكتابة تعاليم يشرحون فيها ما أدوه وكيف أدوه وهقدار ما كسبوه وما يخططون عمله بمكاسبهم ، ثم يرثسدهم معلموهم ليهكنوهم من الحاق بأقرانهم الطلاب في تحصيل الدروس •

مشكلة الاغلاق القسري

يتشاور أعضاء مجالس « الباريو » ومساعدو مديري المدارس مع المديرو الاقليمى ومراقب عام تفتيش المدارس والمنسقين على مستوى الاقاليم أو المحافظات وموظفى البلديات والمحافظات حول ما يؤخذ من تعهد على مدارس « الباريو » الثانوية ، وكيف يمكن منع اغلاقها •

وتعد حالة مدرسة « الباريو » الثانوية الثانوية حالة نمطية . فالباريو على بعد قبل سن قانون مدارس « ساريو » ، في « آرنيدو » بجانجاسينان ، التي فتحت كياو متر واحد من « يوبلاكيون » بولينوا حيث توجد مدرسة ثانوية خاصة هي ميناء بولينوا العليا ، تمارس عملها منذ عدة سنوات . وقد قدم مالك هذه المدرسة وهو شخص له نفوذ قوى جدا خوفا من ان يخسر مكاسبه كنتيجة لافتتاح مدرسة آرنيدو الثانوية احتجاجا الى مكتب المدارس العامة ضد فتح مدرسة « باريو » الثانوية . وقد اوصى فريق المحققين الذين بعث بهم لتقصي الامر باغلاق المدرسة . وبدلا من طاعة الامر تساءل الاهالي لماذا يجب اغلاق المدرسة ، وعندما قيل لهم ان الامر مرده الى ان المدرسة ليست بها كتب مدرسية كافية اكتب الاهالي في المبلغ ان لازم شراء الكتب وانطلقوا لشراء .

وفي العام الدراسي التالي طالب صاحب المدرسة الثانوية الخاصة باجراء تقصى جديد ، ومرة أخرى صدر قرار باغلاق المدرسة . وكانت الحجة هي ان أحد المعلمين لم يكن ه هلا التأهيل الكافي للتدريس ، وكان العلاج : تغيير المعلم وهو اجراء قام به المراقب العام بعد ان جمع الاهالي المبلغ الاضافي المطلوب لدفع راتب المعلم الجديد . ولكن في العام الدراسي اذى تلاه تقرر اغلاق المدرسة مرة أخرى ، بعد ان احتج صاحب المدرسة الخاصة ذو النفوذ القوى ، للمرة الثالثة ، بحجة ان المكتبة ليست مزودة تزويدا كافيا بالكتب ، وكان العلاج المطبق هو : شراء الكتب المطلوبة .

وقد صارت مدرسة « آرنيدو » الثانوية أفضل مدرسة ثانوية نتيجة للضغط الهائل الواقعة عليها . وبدلا من السماح باغلاقها زودها الاهالي بما يلزمها من علاجات .

وفي جزء قاص جدا من « كوتاباتو » افتتحت مدرسة « باريو » ثانوية في هاجا اتيام بدون تصريح من وزارة التعليم وكانت على وشك ان يصدر الامر باغلاقها ، ولكن مدير المدارس العامة اقترح اجراء تقصى ، وأوفدوني لاقوم بهذا التقصى .

فاكتشفت انه لم يكن موجود بها كتاب مدرسى واحد . وعندما سألت عنها
فعلوه لتدريس المواد الدارسية ذكر المعلمون — وكانوا جميعهم من معلمي
المدارس الاولى وكانوا يقدمون خدماتهم بلا مقابل — انهم استرجعوا
مدرسوه في المدرسة الثانوية واستكملوا بها امكنهم لن يجدوه في المكتبة الصغيرة
للمدرسة الاولى . ولم يكن لدى الطلاب المال الذى يمكنهم من دفع
مصاريف تعليمهم ؛ وعندما اجتمعنا بالاباء بخصوص هذا الموضوع قالوا انهم
على استعداد لان يدفعوا مثل هذه المصاريف لو أعطوا جانباً من الـ ١٠٠٠ ر.د
هكتار من الارض العامة القريبة منهم ليفلحوها ، وبمساعدة الطلبة لهم يمكنهم
دفع مصاريف التعليم التى يمكنهم بها دفع مرتبات المعلمين . واخبرونى ان
اقرب مدرسة ثانوية على بعد ١٥ كيلو مترا . وانه لو أغلقت المدرسة فان كل
الثمانين طالباً لابد ان يتوقفوا عن الذهاب الى المدرسة .

وخلال الرحلة نفسها قمت بزيارة مدرسة « بارىو » ثانوية اخرى .
ألقيت نظرة على الفصول اولا ، ثم سألت معلمى الصفين الاول والثانى عن
السبب فى أن مدرستهم العليا لم ترد فى قائمتى عن مدارس « بارىو » الثانوية
وأجابوا : « اننا لم نبلغ عن مدرستنا الثانوية لاننا خشنا ان تغلقوها » .
ولما سألت عن السبب أجابوا : « ليست لدينا كتب دراسية للطلاب . لدينا المال
فى الميزانية لشراء الكتب ولكن لانعرف من أين تشتريها » .

وعندما سألوا عن كيف أداروا المدرسة على خير وجه وكيف بدأ الطلاب
يعرفون دورهم قدموا الى هذا التفسير : « بالامس نقلنا درس يوم واحد من كل
كتاب مدرسى على السبورة ، وقسم الطلاب بنقلها فى كراساتهم ، وحفظوا
الدرس الليلة الماضية ، وسمعتهم أنتوهم يتلون هذا الصباح » . وهذه
أسلوب فى عاية الذكاء حقاً . وعندما عقدت المدرسة الثانوية الام (وطلابها
كل واحد منهم فى حوزته مجموعة من الكتب المدرسية) اختبارا لـ كل طلاب
المدرستين : الثانوية الام و « البارىو » أحرز طلاب مدرسة البارىو الثانوية تفوقا
فى الاختبار على المدرسة الثانوية الام . لماذا ؟ هناك تفسير واحد وهو ان الطلاب

يذلوا في استذكار دروسهم جهدا أكبر مما بذله أقرانهم في المدرسة الثانوية للام
وأكثرهم لم يجهدوا أنفسهم بقراءة كتبهم •

هذه أهلة بالغة الأهمية ، توضح : أولا براعة المعلمين ، وثانيا منتهى
الادراك التقدير للوضع من جانب وزارة التعليم ازاء المخالفة الواضحة
للتعليمات القائمة النسبة لفتح مدارس « باريو » الثانوية وتشغيلها •

تأمل في الماضي ودطامح

لقد اشترك كل الناس المعنيين — الطلبة والاباء والمعلمون وقادة المجتمع
الريفى أو البارانجاء — في قيام المشروع بطريقة أو بأخرى في التعريف بأهدافه
وفي تخطيط وتطبيق استراتيجيات أو أساليب التنفيذ وفي تقويم النتائج ، وفي
إعادة النظر في البرنامج تبعا لذلك • اننا لم نستعن بخبراء من « مانىلا » ولا
من أى مكان آخر ليرشدونا الى ما نفعله وكيفية أدائه ، ولكننا أحسنا الاستفادة
من الموجودين من العاملين الى أقصى درجة : المعلمين ، الاباء الذين كانوا
يقومون بالتدريس من حين لآخر ، الجدات اللاتى كن يروين قصصا قديمة
للأطفال ، وعمال الخدمات العامة المحليين ، الشيخ وكان المعلمون يطلع
بعضهم بعضا على كل شئ ويخططون لتدريس أفضل ، وهو ما كانوا يجربونه ،
وكونوا تبعا لذلك ينقحونه •

اننا لم نقم بشراء أجهزة باهظة الثمن ، بل أحسنا استخدام الاجهزة
الموجودة ، واستتبطنا أجهزة اضافية لسببين : سبب اقتصادى (فبدلا من
شراء أجهزة للعلوم تقدر بحوالى ١٥٠٠ بيترو للمدرسة الواحدة ، وهو مبلغ
لاستطيع أى مدرسة « بارانجاي » ثانوية أو أية كلية جماهيرية أن تدفعه ،
استتبط الطلاب أنفسهم أجهزتهم الخاصة بهم عن طريق استخدام « المواد
الخردة ») • وهناك ٢٠٠ من هذه الاجهزة من بينها ميكروسكوب مائى

يمكنه تكبير الشيء مئة مرة . لا يكلف أكثر من ٣ ر . بيزو لشراء الأجهزة التي
لا يمكن استبدالها .

بهذا العمل . انتفعنا «بالخبرة الأجنبية» التي نعرفها وواءنا بيننا
وبين احتياجاتنا ومشاكلنا ، وأدخلنا تغييرات هنا وهناك ونحن نسألهما .
ونحن لانفترض أن كل التجديدات سليمة وأن الأساليب التقليدية أو القديمة في
أداء الأمور كلها خاطئة . وفي كل حالة ترك للناس أن يقرروا عن طريق مناقشات
وأدلاء ببياناتهم أن يفعلوا وكيف يريدون أن يدي . ونترك لهم أن
يترددوا ويتشككوا كما ترددنا وتشككنا نحن أنفسنا — ويكتشفوا أخطاءهم
الذاتية ، وكم من الأفضل لو استطاعوا أن يصححوها (كجانب من تعليمهم
الذاتي) .

وفي الحديث عن نتائج مشروعاتنا المعانة ذاتيا فإنه لم يتسع أن نقرر أنه
بالرغم من التقييدات — أو لعلها هي سببها — كان انجاز طلابنا في جودته
في جودة انجاز الطلاب في المدارس والكلية النظامية (العامة والخاصة) ،
أو أفضل منه . وقد أظهرت هذه الحقيقة واضحة نتائج اختبارات امتحان القبول
بالكلية الوطنية ، طبقا لما ذكره رئيس امتحان القبول بالكلية الوطنية (١) وفي
الاختبارات الأخرى التي أجريت من قبل وأجراها مكتب المدارس العامة أو
أجرتها المدارس العليا الأم كانت النتائج مشجعة بالمثل . ونحن نحس أن هذا
كان دَرْدَه إلى أن طلابنا أحسوا بأن عليهم أن يبذلوا في عملهم جهدا أكبر،
جهدا يفوق الجهد الذي يبذله أقرانهم في المدارس النظامية .

المترجم : عبد الحميد سليم

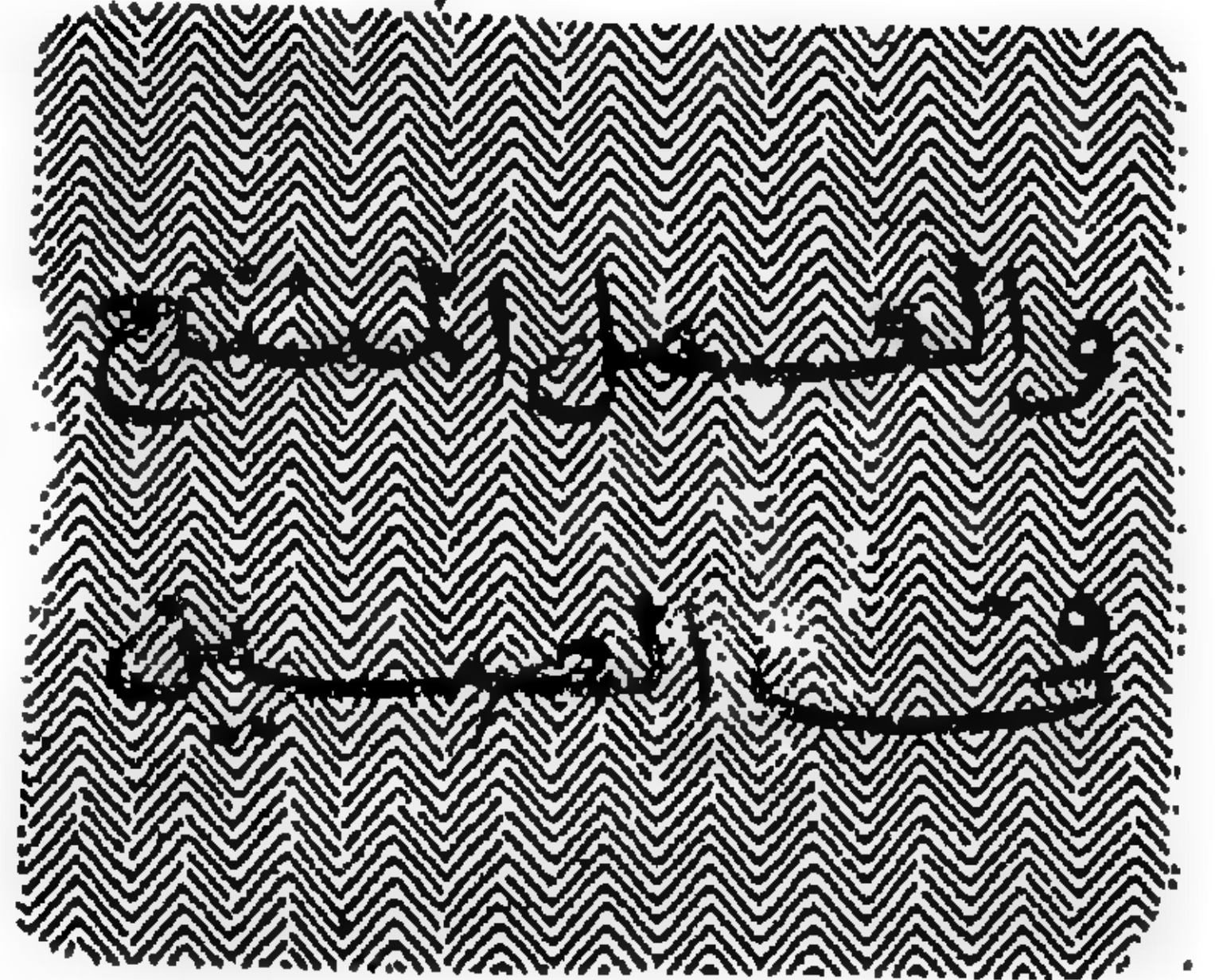
المدير العام لمركز وثائق وتاريخ مصر
المعاصر بالهيئة العامة للكتاب .

(١) في امتحان القبول في الكلية الوطنية الذي عقد في سنة ١٩٧٦ كانت نتيجة
خمس مدرّس « باريو » ثانوية في «مارنديوك» ١٠٠٪ نجاحا ، وكانت النسبة
الاجمالية للنجاح هي ٧٩٪ وكان المعدل القومي للنجاح في امتحان القبول بالكلية
الوطنية هو ٣٠٪ أو ٢٥٪ فقط .

الصين في خضم ثورة كبيرة لتطوير
نظام مدرسي يتفق وهدفه من لرساء
الاشتراكية والمضى نحو الشيوعية .

فمثل دول أخرى كثيرة من دول
العالم الثالث كان بالصين عند تحررها
عام ١٩٤٩ ، عدد ضخم من السكان
الفلاحين معظمهم من الاميين ، باستثناء
المدارس المنشأة في المناطق المحررة
ويديرها الحزب الشيوعي تتكون
المؤسسات التعليمية للصين الجديدة من
مدارس كانت تديرها من قبل الحكومة
المخلوعة ، ومدارس خاصة تدرس رولا
الثقافة الرأسمالية والاقطاعية ، وهناك
قلة قليلة من المدارس التي قامت
بانشائها البلاد الغربية واليابان وذلك
في مطلع عدوانها على الصين ، وكان
المقصود منها تدريب المفكرين الصينيين
الذين قد يعملون في خدمتها .

التعليم ..



الكاتب : بيانج تشن

وكان هذا هو النير الثقيل الذي عمل الحزب الشيوعي على القضاء عليه حتى
يتمكن الدولة أن توفر التعليم للشعب المعامل الذي يشكل الاغلبية العظمى من
السكان ، التعليم الذي يمكنهم من بناء الاشتراكية والسير قدما بانشورة
باعتبارهم سادة الدولة .

وفي سبتمبر ١٩٤٩ تحت اشراف الرئيس ماو حدد «البرنامج المشترك
للمؤتمر الاستشاري الشعبي الوطني» الواجبات الرئيسية للمعدل الثقافي،
والتربوي لحكومة الشعب، مثل الارتفاع بمستوى معيشة الناس ، من حيث
التعليم العام ، وتدريب الموظفين على المهارات لبناء الدولة ، والقضاء على
أيدولوجيات الاقطاع ونظام الكومبرادور والفاشية ، وتزكية فكرة خدمة الشعب
التي تقول ان حكومة الشعب ينبغي أن تصالح نظام التعليم القديم. وهه موضوعات
الكتب الدراسية ووسائل التدريس بطريقة تخطيطية منظمة . .

وقد نص المؤتمر الوطني الاول عن العمل التربوي الذي انعقد في ديسمبر
من العام نفسه على أن « التعليم في الصين الجديدة ينبغي أن يبنى على
أساس تجربة نظام التعليم الجديد المعهول به في المناطق المحررة من قديم
وتجسد مدارس هذا النوع أفكار الرئيس ماو عن النعشم . بما في ذلك
خدمة السياسات البرولتارية ، وإبراز أهمية تغيير أيدولوجية الطلبة ، وربط
التعليم بالعمل الانتاجي والنظرية بالتجربة .

ومن ناحية أخرى وقع مضال قاس ومعقد في سبب تحقيق هذا الاتجاه
اذ كانت المعارضة الداخلية تسيطر على التعليم وتتقنص من قدر المدارس التي
في المناطق المحررة من قديم باعتبارها مدارس ليست بالناظمة ، ولا بمستوى
مدارس تدريب ، وكانت تصر على إدارة المدرسة على نهج الانتاجات
البيورجوازية .

ومن ثم راح الرئيس داو يقده لسير التعلم في الصين . وبمعناوده

لله موضوع على در السنين استثنى عدة، تعليم هامة تضمنت أنه «ينبغي استئناسا التعليمية أن تمكن كل فرد يتلقى التعليم من أن ينمو بأخلاقه وبفكره وبمبادئه، وأن يصبح عاملاً يتسم ببناء عن الانسجام والثقافة ، ويجب أن يخدم التعليم حكماء البرولتارية . وأن يكون مرتباً بالعمل المنتج ، وبينما هدف الطائفة الرئيسية هو الدراسة ينبغي لهم كذلك أن يتعلموا أشياء أخرى ؛ ويجب تفجير الثورة في التعليم» .

واستمر النصائح . ولم يتفقد كثير مما قاله الرئيس ماو ؛ ولم يبدأ أى تغيير جذري سوى التغيير الذى بدأ خلال وقوع الثورة البرولتارية الثقافية الكبرى التى بدأت عام ١٩٦٦ . وتتركز الثورة في التعليم حول النظام التعامى والتوجيه والاساليب البيداغوجية وخاصة تلك التى تنحى عزل المدارس عن السياسيين وعن الجماهير وعن العمل البدنى . وقد كانت الفترة الدراسية أطول مما يجب ، وازدوجت المقررات الدراسية ، ولم تكن موضوعات الكتب الدراسية يتصل بعمل المستقبل ومسؤوليات الطلبة الاجتماعية ، وكان التعليم العالى ينزع الى تخريج الصفوة . فجوهر هذه الثورة هو نظام ربط التعليم بالعمل الانتاجى .

أما الآن فتربط كل المدارس في المدينة الريفية الريف بين الدراسة في «الحجرة» المدرسية والعمل المنتج . ويتم هذا ابتداء من السنوات الخمس الدراسية بالمدرسة الابتدائية . وخلال السنوات الثلاث بالمدرسة المتوسطة للصغار ، والسنتين بالمدرسة والكلية المتوسطة للكبار . وأضحى التعليم بالمدراس الابتدائية معهما في الأرياف كما هو الحال بالنسبة للمدرسة المتوسطة للصغار في لندن . وأصبح حوالى ٩٥٪ من الأطفال البالغين سن مرحلة التعليم الابتدائى مقيدين بالمدراس .

وفي المقام الأول لا يهدف النظام الجديد الى تقديم تدريب فنى الى الشباب ، ولكنه «اصلاح اجتماعى هام» وهو خطوة نحو تقليل حجم الاختلاف

بين المدينة والقرية وبين العامل والفلاح وبين العمل الفكري والعمل اليدوي ، يستهدف تدريب الجيل الناشئ في الصين وهو يبدأ هام للاستراتيجية • وهو ليصبح عن جدارة خليفة للثورة التي بدأها الجيل القديم .

و معظم الطلبة بالمدارس الابتدائية والثانوية يوجدون في الارياف . ومن انسهل اشراكهم في أعمال الحقل ووضع مواد التدريس من واقع الحياة المحيطة بهم • والكوهيونات الشعبية بسبيل ميكنة كثير من أعمال الحقل ، وانشاء مشروعات لتخزين المياه ، واقامة مصانع لصناعة أدوات الحقل ، أو تحسين انتاجها بسلسلة من العمليات الصناعية ، واقامة محطات قوى كهربائية ، الخ • فالتعليم يجب أن يتماشى مع هذه التطورات • ويشترك التلاميذ بالمناطق الريفية في هذه الانشطة ، ويأخذون عطلة في فترات العمل الزراعي للمعاونة في أعمال الحقول •

وفي المدن تعالج المشكلة بطرق مختلفة • فعاصمة الصين بكين فيها أكثر من ٣٠٠ مدرسة متوسطة ، ومعظمها لديها مصانع صغيرة تديرها ، وبعض منها تدير مدارس فرعية في المناطق الريفية • وكل مدرسة لها اتصال بعدة مصانع وبعض المجموعات المنتجة في الارياف . ولا يكافأ الطلبة بصفة شخصية في مقابل أعمالهم اثناء تعلمهم الانتاج الزراعي والصناعي • ويوضع الدخل من هذا الانتاج تحت تصرف كل مدرسة لصالح للتسهيلات وتوسيع رقعة عملها وتغطية النفقات المترتبة على توفير التدريب على العمل للطلاب •

وهثال لذلك مدرسة بكين المتوسطة رقم ١٢ حتى فنجتان • فبالمدرسة ١٦٠٠ طالب ، ويتضمن برنامجها الدراسي في السنوات الخمس دراسة اللغة الصينية والآداب والتاريخ والسياسة والجغرافيا والكيمياء والطبيعة وهبديء علم الزراعة واللغات الاجنبية ومواد أخرى • ويشترك الطلبة في الانتاج لمدة شهر من كل فترة دراسية سواء في المصنح أو الكوهيونات •

وتدير المدرسة مصنع بلاستيك صغيرا يدخل في خطة الدولة ، وفيه

يمكن أن يعمل هيئة طالب في وقت واحد، وينتج المصنع ما يربى على ثلاثين نوعاً من أنواع المنتجات ، بما فيها السلاطين والاطباق والفناجين والاجزاء الاحتياطية للأجهزة الطبية . ويبيع كثير من هذه المنتجات في أنحاء الدولة .

وتتصل المدرسة بصفة منتظمة باثنى عشر مصنعا في المنطقة المجاورة، ويذهب الطلبة للعمل فيها .

وقد أنشئت مدرسة داخلية تتبعها في قرية تبعد عنها بعدة كيلوا دترات. يمكن أن تتسع لئثنى طالب ، ويقضى الطلبة فترة دراسية كاملة للدراسة هناك ، وخلال هذا الوقت يقومون بالعمل جنباً الى جنب مع الفلاحين في ا- سول لمدة شهر .

وتنظم المدرسة عمل الطلبة ليقدموا يد المساعدة في الحصاد ضمن سبع فرق إنتاجية مجاورة .

ان أهم هك ان للتدريب الصناعى هو مصنع لمستودعات الزيوت والمعدات يبعد عن المدرسة بحوالى كيلومترين وبه ١٥٠٠ عامل . وقد عمل بهذا المصنع منذ ان اصبح قاعدة لتعليم الانتاج الصناعى فى عام ١٩٧٥ ما يربى على ألف طائى وستين مدرسا والآن يوجد هناك لقضاء شهر هيئة طالب فى الخامسة عشرة او السادسة عشرة من العمر. بالصف الاول من المرحلة المتوسطة للكبار ، يرتدون شرائط حمراء على الذراع وهى الشرائط الخاصة بالحرس الاحمر : موزعين على أربع ورش . يعهد بكل منها الى عامل ذى خبرة لا يكتفى بأن يعلم الشباب عن اللحام وسك النقود والتخطيط البخ فحسب : وانما يرشدهم أيضا سياسيا . وهذا هو لب المهمة المشتركة بين قادة المصنع والعمال والمدرسين التى تشكل الجماعة القيادية القائمة بإدارة المشروع ولقد صرح قائد الجماعة ونائب رئيس لجنة المصنع الثورية قائلا : «هدفنا الرئيسى هو أن نجعل تفكير طلابنا يتجهم بدزيد من البروليتارية . والطلاب مع العمال دوما فى المهنة والدراسات السياسية ، كما يستمعون الى التقارير من العمال المحنكين عن كيف كانت قسوة الحياة فى

المجتمع القديم : ويطلعون على الاعمال الذهوية للعمال المتقدمين » • وهو يقول : « كل هذا يهدف الى اثاره رغبة الطلاب لبناء الاشتراكية والعمل بإخلاص في خدمة الشعب وتشريهم روح الاعتماد على النفس والعمل الجاد » •

وباشترك الطلاب في الانتاج الصناعى يتكثرون من الجمع بين النظرية والممارسة ، ويزداد مضمون العمل في الحجرة الدراسية ثراء ، وتتحسن مستويات التدريس • فعلى سبيل المثال استوعب الطلاب نظرية نقل الحركة الاتى في البرنامج الدراسى لعلم الطبيعة عند تطبيقه ما سبق أن تعلموه في تشغيل المخرطة واطلعوا على توازن القوى فى شىء ما بتطبيقه ما سبق أن تعلموه عن هيكل الانماط المختلفة للروافع العنكبوتية المستخدمة فى المصنع : ويصبح علم المثلثات علما حيا عند ربطه بعمل الصفائح المعدنية التى يصنعونها ، ويصرح الطلبة بأن هذه المناولة توضح الامور سريعا » وتعلق بأهائنا : ويمكن ان نستخدم ما نتعلمه » •

ويطلب مدرسو اللغة الصينية من الطلاب كتابة تقارير عن موضوعات مثل تنمية العمل بالمصنع أو حياة العامل الذى يعهد اليه بتدريب الطالب أو ما يفعله العامل المتقدم •

وتستخدم اوسائل اعادية فى المدرسة الريفية المنتمية اليهم ، فيما عدا أن الاهتمام يتجه الى انتاج الفلاحة ، ويتعلم الطلاب من الصفات الحميدة للفلاحين • ويشترك المدرس واطلبة مع الفلاحين فى القيام بتجارب علمية فيما فى ذلك ادارة حقول تجريبية من القمح ذى العائد المرتفع المحصول ومن انواع نهجنسة من نبات السرخسوم (الذرة الصينية) •

وتبدو قيمة مثل هذا الاتصال بين الطلبة والعمال من اجابة أحد العمال على طالب تساءل بصوت مرتفع. أهو حريص على تادية مثل هذا العمل الرتيب طوال حياته ، فقد أجلسه العامل وقال بهدوء : « لقد ظلت أؤدى هذا العمل

مطوال ١٦ سنة . أنت تعتقد انه عمل عادي ورتيب : ولكن الثورة لا يمكن ان
تتمضي قدما بدونها وما انجازاتها العظيمة الا تراكمات عديدة من المهمن
العادية . فبلادنا دولة نامية : وذب يتأثني لنا تحديث صناعاتنا والزراعة
والعلوم والتكنولوجيا ودفاعنا القوي ؟ سوف يستغري الامر عملا جادا بأيدينا
لنرهن طويل كل الطول .

لقد فكر الطالب بامعان في هذا والان يقول انه يريد ان يكون عاملا ثوريا
واقعيًا مثل معلمية عمال المصنع .

ان تبوى بين تا نموذج للعاهل المعلم : وهو كبير الكهربائيين في المصنع
يدير الفصول في حيوية عند تعريفهم بكيفية ضبط موتور ثلاثي فبينما بدون
حريًا على السبورة أمامه . وفيما بعد يختبر الطلبة فيما تعلموه على الموتورات
بالحجرة المخصصة لهذا الغرض . ويتبع هذا محاضرة من المدرس . عن
المبادئ المستخدمة في هذا الشأن .

ولقد تخرج في هذه المدرسة منذ عام ١٩٦٦ ما يربى على ٣٢٠٠ طالب
معظمهم استقر في القرى ، ويبدلون جهودهم للاندماج مع الفلاحين
وبعضهم باستخدام الماكينات والاساليب التي حصلوا عليها في مصنع البلاستيك
عاونوا فرق الانتاج التابعين لها في انشاء أعمال مماثلة : وبعضهم عاون الفرق في
انشاء محطات القوى وتركيب المضخات . وبعضهم أوصى الفلاحون بعد موافقة لجنة
حزب الكوميونات بعودتهم الى الكلية ودخل بعضهم
المصانع : كما أصبح آخرون من الفنيين والمدرسين والكوادر العاملة في المناطق
الريفية .

وقد عاون كذلك ادماج التعليم بالعمل المفتوح المدرسين في تعزيز مواهب
علاقتهم بأعمال والفلاحين ، وبدأوا بشاركونهم أفكارهم وطلعاتهم ، وتم
اتراء مضامين البرامج ادراسية باستخدام الامثلة التي تظهر في العملية
الانتاجية للتوضيح .

ان لى يانج وى ، الذى يبلغ الثالثة والاربعين من العمر ، هو رئيس اللجنة

الثورية وهدير المدرسة رقم ١٢ المتوسط الذي أصبح مدرسا في الثامنة عشرة .
وكان يدرس اللغة والتاريخ والسياسة وهو يقول ان المدارس ذات النهج القديم
كانت تفضل التعميم عن العدل المنتج ، وكانت تنتشر أفكار الصفوة مثل « المدارس
المجد يصبح موظفا » : وهؤلاء الذين يعملون بعقولهم يحكمون في حين ان
الذين يعلمون بأيديهم يحكمون » *

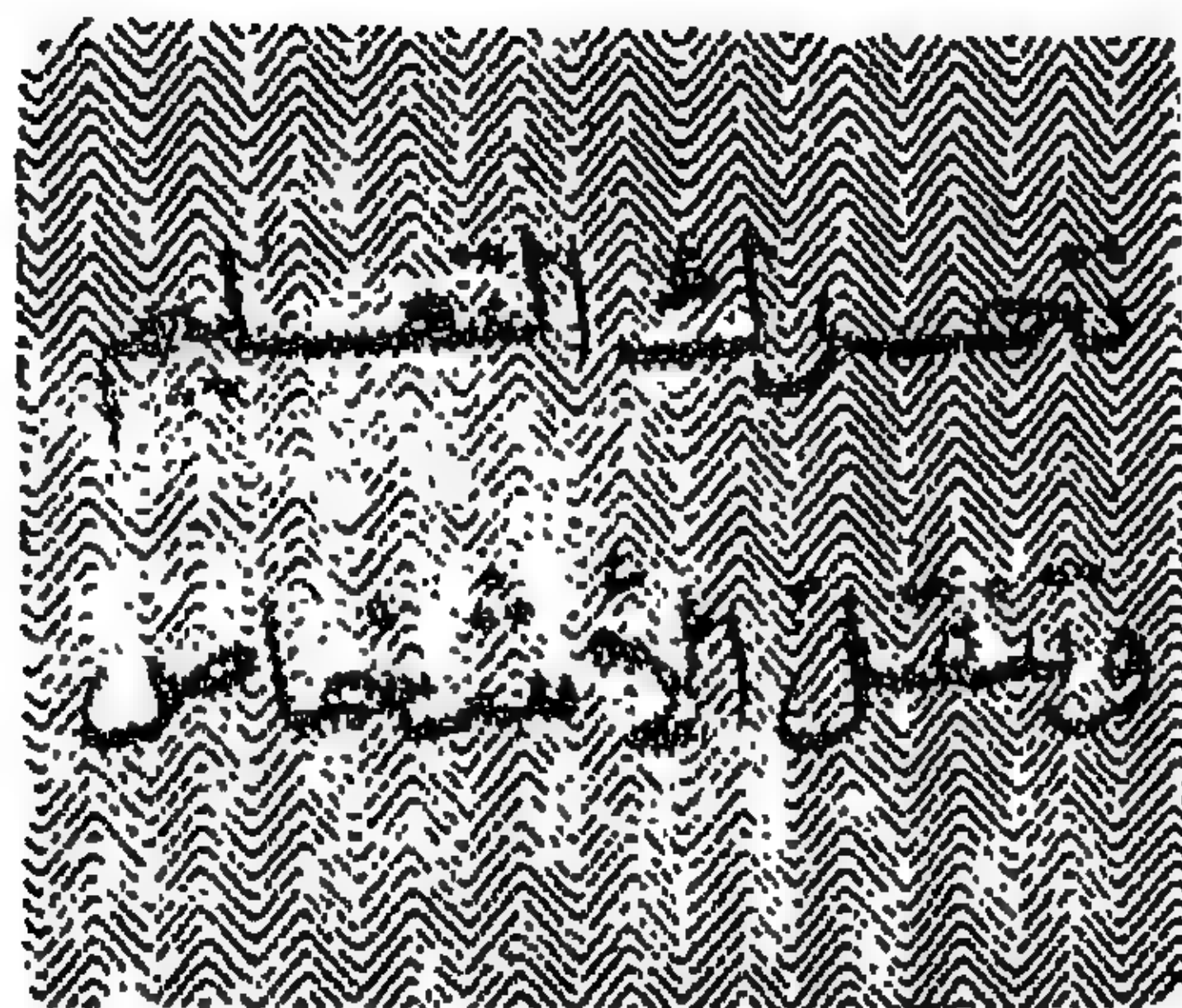
وهو يقول « ان المسألة الرئيسية الان هي تدريب خلفاء للثورة أكفاء ،
« فنحن نعاون طلابنا ليصبحوا عمالا يتسمون بالوعي والثقافة الاشتراكية »
والمضمون الاساسي للتعليم هو خدمة السياسة البروليتارية ، وهو ليس بالسهل
السهل القيام به من خلال الثورة في التعليم ، الا ان المدارس في انحاء الدولة
يمكنها الان تنفيذ الخط الثوري للرئيس ماو في مجال التعليم بفاءلية أكثر »
وهو يقول : « ولكن الثورة التعليمية شيء جديد * ومع اننا استقيننا بعض الدروس
من تجاربنا ومن العمل العملي يجب علينا ان نندفع الى الامام خطوة خطوة » *

ونظرا لان مؤسسات التعليم العالي الصينية فيها عديد من التخصصات غفد
اختلفت اختلافا كبيرا في وسائل ربطها التعليم بالعمل المنتج * فبعضها يرسل
الطلبة للدراسة في المصانع أو القرى : وجامعات أخرى ترسل طلابها لاجراء
مشروعات بحث في الوحدات التي تبعونها ويعمل الطلاب مع العمال والفنيين
والفلاحين لحل المشاكل النظرية والتقنية يجرون مسوحا اجتماعية عن الصراع
الاعمال لوحدات معينة للانتاج ، وآخرون

الطبقى في المصانع أو القرى * كما يتولى طلبة بعض الجامعات تخطيط
ومهما تكن الوسيلة فالتدريس متكامل مع العمل الانتاجي ، وقد أثبتت
التجربة أن هذا يهكن أن يصلح ليكون على المواد المقررة للطلبة الذين يفهمون .
على نحو أكثر وضوحا العلاقة ، بين مدرسوهم وبين ما سوف يكونون : مؤسسين
الاشتراكية * ويشيد الجمهور بالخطوات الجديدة التي برزت للبيان باعتبارها
سياسة للتعليم المفتوح *

المراجعة : درية على الكرار

اتجاهات وقضايا



الكاتب : جاب جيتوت

المدير السابق لإدارات التعليم باليونيسكو .
مؤلف .
« من معادلة الدرجات العلمية الى تقييم
الكفاءة والجدارة » .

التحرك والتنقل كاهتات تنضبطان
اليوم اكثر من أى وقت مضى على التعليم فى
عالم « يتحرك نحو التغيير » . وهذا امر
مسلم به فى كل مكان . وان العمل الذى
تقوم به اليونيسكو باستهوار ليشهد
بصحة الحقائق والاتجاهات التى تبرز
هذا القول . ومن ذك ان التقرير الذى
وضعته اللجنة الدولية لتطوير التعليم
ونشرته اليونيسكو فى ١٩٧٢ بعنوان
« تدلم لتكون » قد سلخ الاضواء على
ظاهرة تحرك انظم التعهيه ونظاهرة
تنقل الاشخاص فى نطاق هذه النظم .
وفيما بينها . ولست بحاجة الى ان نعيد
ها جميع الاساليب المختلفة لعمليقة
التغيير التى كثر عنها الحديث فى
السنوات الاخيرة .

يبد انه يجب القول بأن تحريك

التعليم يعكس في كل وقت النتائج المترتبة على وجوه الاتفاق والاختلاف ،
وانه يعرض لتضارب الآراء والمصالح ويتألف ان افعال ، وردود أفعال . كلاهما
يتسم بطابع العقل والعاطفة . وهذه هي السمات الرئيسية لجميع الاجراءات
والتدابير التي قد تؤدي الى تسهيل أو تعويق تنقل الاشخاص في مجال التعليم .

ويجب أيضا ان نردد القول مرة أخرى بأن تنقل الاشخاص ينطبق على
كل مراحل التعلم والتعليم - تدريجيا - يشمل كل الاعمار . ويصبح عملية
مستمرة مدى الحياة . ويتجدد باستمرار .

وليس تنقل الطلاب والباحثين والمعلمين والفنيين بالامر الجديد . بيد
أن تحديث العملية التعليمية ، وتنوع الدراسات ، والفرص الجديدة المتاحة
لكثير من الناس لاثراء تجربتهم ، ومطالب التنمية ، كل ذلك وغيره من الاسباب
الكثيرة يدعو لازدياد التنقل الذي يؤثر اليوم في جميع النساء والرجال الذين
يسلكون طريقا أو آخر من طرق التعليم المائعة ، والتدريب المستمر ، تحدوهم
في ذلك رغباتهم أو مصالحهم الشخصية أو العسائل الخارجية التي
تعمل لصالح بلادهم أو صالح مجموعة من البلاد ، ويتوقف هذا التنقل
بدرجة كبيرة على الاعتراف بالدراسات والدبلومات . والدرجات . والخبرة
المكتسبة في الخارج . بصرف النظر عن الغرض من هذا الاعتراف . أهو
السماح باستمرار الدراسة : أم ممارسة مهنة ما بعد اتمام مراحل
معينة من الدراسة أو التدريب ؟

كل ذلك واضح تماما ، وهو يفسر لنا : لماذا أقدمت اليونسكو منذ ١٥
سنة تقريبا على اتخاذ اجراء معياري وعملى معا يتعلق « بإمكان واستحقاق
المقارنة والمعادلة بين الشهادات والدبلومات والدرجات » حسبما نص
عليه القرار الذي اتخذه المؤتمر العام للمنظمة في دورته الثالثة عشرة في
١٩٦٤ .

والواقع أن «معادلة الدبلومات» - كما تسمى عادة - كانت حينئذ

ولا تزال هي موضوع عدد كبير من الاجراءات والتعهدات المتخذة من طرف واحد أو أطراف متعددة . والقائمة على صلات ثقافية ، أو أمور اقتصادية وسياسية . وهي تتراوح بين اتفاقات تبرزها الجامعات ، واتفاقات رسمية بين حكومات دولتين أو أكثر ، على أن نتائج هذا العمل المتعدد الجوانب مخيبة للآمال . فبعض الاتفاقات ليست سوى «إعلان نوايا» ، وبعضها ضيقة النطاق محدودة التطبيق . وما من اتفاقية منها تسوى جميع المسائل العديدة المعقدة التي ينطوي عليها الاعتراف بالدراسات والمصادفة عليها ، ولا سيما الدراسات التي تصعب المقارنة بينهما . وما من اتفاقية تستجيب تماما لمطالب وآمال أصحاب الشأن ، أي الأشخاص الذين تقع عليهم مسؤولية تطبيقها وإصدار قراراتهم على أساسها ، أو الأشخاص الذين يستفيدون من هذه القرارات . أو يشكون منها . وإن كثرة هذه الاتفاقات وما تنقسم به من تعقد ليكتفينا هنا عن صعوبة المشكلة ، ذلك أن جميع هذه الوثائق عاجزة عن حل كل المشكلات الأكاديمية والإدارية والقانونية والإنسانية ، الكامنة في الاعتراف بالدراسات التي تتم في الخارج والكامنة في تقويم رأس المال الذي تمثله هذه الدراسات أو هذا التدريب من حيث الموارد البشرية .

بيد أن هناك إمارات عديدة تدل على التحديث في بعض الإجراءات القائمة أو المقترحة للاعتراف بالدراسات والدبلومات ، والمقارنة بين الدراسات والمؤهلات المكتسبة . وفي وسعنا أن نتبين حركة من التضامن في الاتجاهات الخاصة بالتعليم بوجه عام . وبخاصة في علاقته بهطالب التنمية المتغيرة . باستمرار ، وأن نتبين أيضا حركة نحو حسن تنظيم تبادل المعلومات والمهارات ، ونحو التعاون النزيه والفعال بين البلاد التي يقال إنها متقدمة ، والبلاد التي تسعى إلى أن تكون متقدمة . ونحو الاستخدام الإهثل للموارد العقلية والمادية المتاحة لدراسات العليا والتعليم العالي ، ونحو التعليم المعاد أو التعليم مدى الحياة ، ونحو تنويع الدراسات على نحو يكفل التقدم من مرحلة إلى أخرى ، وبعبارة أخرى نحو ما يسمى اليوم «التدريب المستمر» ، نحو التنقل المخطط على نحو يخدم هذه الأهداف .

وهذا التحديث يتفق مع عدد من الحقائق يمكن تلخيصها فيما يلي :

«هناك بلاد معينة تحاول بالأعمال ادماج أشكال مختلفة من التدريب المتقدم في عدد من المراحل بحيث يمكن المناوبة بين أوقات الدراسة والحياة العملية . وهنالك هذا النظام — اذا اتبع على نطاق واسع — يتيح تقويم معلومات الفرد وخبرته . كما يتيح تقويم قدرته على الاضطلاع بمرحلة خاصة من مراحل التعليم ، وهو يتيح أيضا الجمع بطريقة مجدية بين بعض الدراسات الطويلة والقصيرة ، وادماج دراسات محددة سواء داخل البلاد أو خارجها . — في التعليم مدى الحياة بالنسبة لأفراد بأعيانهم » .

وهنالك الواضح أن هنالك هذا الموقف يؤدي الى أحداث تغيير في الاتجاه العام نحو مشهه الاعتراف بالدراسات ، وبالتالي في المعايير والاساليب المطبقة . وان عبارة «الانتقال من المعادلة الى التقويم» أي تقويم الانسان لا الدبلوم» . لهي وصف دقيق للحركة التي تتوى اليونسكو تأييدها والاقدام عليها ، وذلك باتخاذ سلسلة جديدة من الاجراءات المعيارية الحركية (الديناميكية) تتلاءم مع مسار التعليم في المستقبل . وهذه الاجراءات عبارة عن إتفاقات دولية تشمل مجموعات مختلفة من الدول . وتفتح الطريق أمام إتفاقية عالمية تشمل سائر الدول . وهذا العمل جدير بالدراسة الدقيقة . لانه يأتي بعد جهود كثيرة معقدة وهي جهود مشكورة ، ولكنها مخيبة للآمال أحيانا .

ففي المقام الاول تغطي كل إتفاقية منطقة جغرافية أوسع بكثير من منطقة الإتفاقات السابقة . وتعمل اليونسكو على توسيع نطاق كل إتفاقية بتطبيق مبدأ التعاون الثقافي المتبادل ، وبذلك تفتح الحدود اللغوية ، والتعليمية ، والايديولوجية . وتوسع القنوات التي تربط النظم الدراسية بعضها ببعض . مثال ذلك أن أول إتفاقية اقليمية أبرمت بمدينة المكسيك في ١٩٧٤ بين جميع الحكومات المعنية — وهي سارية المفعول الآن — تشرى على أمريكا

اللاتينية كما تسرى على منطقة البحر الكاريبي . وبذلك تؤدي الى اندماج نظم التعليم العالي القائمة على تقاليد جامعية دتباينة - بريطانية وفرنسية ، والمانيية ، واسبانية ، وبرتغالية ، وهولندية ، وأمريكية شمالية - اذ تختلف هذه النظم اختلافا كبيرا من حيث ظروفها السياسية والاجتماعية والاقتصادية . وعلى هذا النهج تهدف الاتفاقية التي يجرى اعدادها الآن لأفريقيا الى تشجيع التفاعل داخل افريقيا بين الطلاب والمدرسين والباحثين من اهل البلاد التي لا يزال تنقسم بطابع التراث التعليمي لدول أوربية مختلفة . وكذلك مشروع الاتفاقية المراد وضعها للدول العربية يستجيب للحاجة نفسها وللهدف نفسه أي هدف الاتصال المتبادل بين النظم الدراسية المختلفة التي أدخلتها أو فرضتها دول غير عربية . وقد سارت الدول الاوربية - بدورها - بحرف النظر عن الكتلة التي تنتهي اليها - على هذا الدرب نفسه ، فهي توشك أن تقر - برعاية اليونسكو - اتفاقية تتجاوز الحدود الجغرافية مع مراعاة الاتفاقات المبرمة بين دول متعددة ، وبذلك تزيد من انتقال الأشخاص من نظام دراسي الى آخر سواء داخل مجموعات من الدول أو بين مجموعات من الاتفاقات المختلفة . وسوف يعهم هذا العمل المعيارى فى آسيا طبقا للخطوة التي أقرها المؤتمر العام لليونسكو . وعلى العموم فان كل هذه المشروعات تتفق مع الجغرافية الاقليمية - السياسية والثقافية - لليونسكو . وفضلا عن ذلك فان هناك اتفاقية يمكن أن تسمى «اتفاقية الجسر» ، وهى تبين بشكل أوضح اتجاه النية الى تشجيع الصلات الثقافية المتبادلة عن طريق تحريك المنتفعين بالتعليم العالي . وهى الاتفاقية المبرمة فى مدينة نيس فى ديسمبر ١٩٧٦ بين الدول العربية والاوربية الواقعة على البحر المتوسط .

والهدف النهائى لمجموعة الدول الاعضاء فى اليونسكو هو اقرار اتفاقية عالمية تستطيع على أساس هذه الاتفاقات الاقليمية والخبرة التي اكتسبها المنتفعون بها أن تنص على المبادئ ووسائل العمل وأساليب التقويم والمعايير الصالحة للتطبيق جميع المواقف القوية . وفى جميع الاتفاقات التي تتم بين المعاهد العلمية

للاعتراف بالدراسات • والمعلومات والمهارات التي يملكها الشخص القادم
أو العائد من الخارج ويستطيع أن يستعملها •

ومن المزايا الأخرى لهذه الاتفاقات أنها تتضمن بيان ما يحكمها من أهداف
وأغراض يتم تأكيدها من جديد في كل اتفاقية وتحدد نطاق الالتزامات التي
ترتبط بها الأطراف المتعاقدة . والتدابير التي يجب تطبيقها • مثال ذلك أن
الاتفاقية الخاصة بأمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي تتضمن مثل هذه
الأهداف وهي : «تكامل منطقة أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي» و«حماية
«الشخصية الثقافية لشعوبها» • وتتضمن الاتفاقية الخاصة بالدول العربية
والأوروبية الواقعة على البحر المتوسط اقرار وتنفيذ «سياسة العمل المشترك في
محيط التعليم ، والتدريب العملى ، والأنشطة الثقافية » ، وحسن استخدام
«وسائل التعليم الموجودة في البلاد المعنية» ، وحسن استخدام «الموارد
البشرية» في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وتعزيز
التعاون بكافة أشكاله ، و «العمل الكاملة» للعلمين والفنيين والاختصاصيين •
ومن الأهداف العامة التي تشترك فيها كلتا الاتفاقيتين التعاون على «اصلاح
برامج التعليم في الدول المتعاقدة وتحسين اساليب التخطيط والنهوض
بالتعليم العالى » • والسبيل لتحقيق كل هذه الأغراض هو الهدف المحدد
لهاتين الاتفاقيتين وهو « العمل على الاعتراف بالدراسات والشهادات
والدبلومات والدرجات على أوسع نطاق ممكن حتى يتسنى للدراسيين
والطلاب والباحثين والعلماء الفنيين أن ينتقلوا بدرجة اكبر داخل مجموعة الدول
المتعاقدة » • وأخيرا فإن هذه التدابير المقترحة ترتبط هي نفسها بالتقدم نحو
الأهداف التي جعلتها الدول الاعضاء عموما أهدافا للعمل الذي تقوم به كل
منها في نطاق اليونسكو ، وهي « تشجيع التعليم هدى الحياة » و « ديمقراطية
التعليم » و « اقرار ونطبيق سياسة تعليمية تسمح بالتغيرات الاقتصادية
والتكنولوجية والاجتماعية وتتلاءم مع الأوضاع الثقافية والحضارية في كل
دولة » • ويمكن اعتبار كل ذلك ضربا من الأشياء المألوفة أو الأمانى ، ولكن
النص على هذه الأهداف والمبادئ امر مناسب ومفيد ، لانه يدل على حجم

ونطاق مشكلة ظلت الدول تسعى حتى الان لالتماس حل لها بالتدابير
والاجراءات القانونية والادارية او الاجراءات السياسية .

ولاريب ان المنتفعين والمعلمين والسلطات التعليمية سوف يوجهون
اهتماما اكبر الى الاهداف العاجلة والعملية لهذه الاتفاقات ، ففي المقام
الاول نجد ان المسألة — على الرغم من ان الهدف الاساسي لهذه الاتفاقات هو
زيادة التنقل ادولى والثقافى للأشخاص القائمين بالدراسات العليا فى الخارج —
ليست مسألة تنظيم هذا التنقل ، بل هى مسألة تحديد الشروط التى يجب توافرها
لتطوير هذا التنقل وجعله مفيدا لكل من يعينهم الامر سواء كانوا اشخاصا او
معاهد او دولا او مجموعات من الدول فهذه الاتفاقات تعبر عن رغبة مشتركة
زيادة التنقل الدولى والثقافى للأشخاص فى تنظيم هذا التنقل عن طريق نصوص
مرنة جدا يمكن استخدامها فيما بعد فى الاتفاقات بين الدول ، وتهدف هذه
النصوص — فيما تهدف اليه — الى « التخفيف من الصعوبات التى يلاقيها
من تدربوا فى الخارج عند عودتهم الى الوطن » وهذه فكرة جديدة ، اذ انه
قلما يرد ذكر هذه المسألة فى المناقشات والمفاوضات الدائرة حول معادلة
الدبلومات . فقبل ذلك كانت السلطات الحكومية والاكاديمية فى البلاد التى
يقال انها مستقدمة تعهد الى القول بأن مشكلات العودة الى الوطن تعنى فى
الواقع الدول النامية وحدها ، فتضطر هذه الاخيرة الى معالجة هذه المشكلات
باتخاذ اجراءات عامة او خاصة لتحقيق رغبات الاشخاص الذين درسوا بالخارج
وتحسح عراقييل فى سبيل عودتهم الى الوطن ، وبذلك تسهم فى استنزافه
العقول ، وكل هذه مشكلات لا يمكن حلها الا عن طريق الاتصال ، والتعاون ،
وكسر الحواجز بين النظم التعليمية المختلفة ، فى نطاق مجموعات كبيرة من
البلدان التى بلغت مستويات مختلفة من التنمية والتطور . وفصلا عن ذلك
فانه من الواضح الان ان هذه المشكلات تعنى البلاد المتقدمة كما تعنى غيرها ،
ذلك ان تنويع مجالات الدراسة ، وارتباط الدول بعضها ببعض ، وازدياد تخصص
المعاهد بالاضافة الى وجود انواع أصلية من الدراسات ، ومراكز بحوث فى
العديد من دول العالم الثالث ، كل ذلك جعل الدول المتقدمة تشعر بالحاجة الى

تشجيع هجرة المدرسين والطلاب إلى البلاد الأجنبية وعودتهم إلى وطنهم ،
وذلك عن طريق الاعتراف بالدارسات .

ومن مزايا فكرة مراحل الدراسات والتدريب العلمى أو المهنى الواردة فى
هذه الاتفاقات انها توضح لنا مدى تقدم الاشخاص المشتركين فى عملية التعليم
المساود او التعليم مدى احياء ، ومدى تطورهم فى المستقبل . وقد تبدو هذه
الفكرة لأول وهلة غير دقيقة أو صعبة التحديد ، شأنها فى ذلك شأن المفاهيم
الاكثر شيوعا مثل « المستوى » و « سلسلة الدراسات » و « الدورة »
وكل منها يعد هدفا فى حد ذاته . بيد ان فكرة المراحل تحفز الى تفكير جديد
ببإارتها فكرة التحرك . واذا عبرنا عن « المرحلة » ببساطة قلنا انها سلسلة
من الحقائق من الدراسات النظرية والعملية ، والخبرات ، والاعمال
الشخصية التى تزود الدارس بدرجة من النضج والكفاءة لازمة لانتقاله الى
المرحلة التالية سواء كانت هذه المرحلة تدريسيا تمهيدا أو تجديديا أو
كانت عبارة عن دراسات وبحوث . ولذلك تمثل كلمة « مرحلة » نقطة انطلاق
كما تمثل نقطة انتهاء .

وقد نشرت اليونسكو كتابا بعنوان « المرشد العالمى للتعليم العالى »
حاولت فيه تطبيق فكرة المراحل ، فقددت عرضا مقارنا أوليا - تجريبيا
وإلى كن جديدا - النظم التعليمية ، والدرجات ، والدبلومات ، فى صورة
نموذج من ثلاث مراحل : المرحلة الأولى عبارة عن وضع الاسس العلمية
للتخصص المنشود . وهذه المرحلة مخصصة أساسا لمعرفة الاساليب الفنية
والادوات الخاصة بالتعليم والتجارب والبحوث . والثانية توصل الطالب إلى
درجة النضج والكفاءة اللازمة لاتخاذ الاجراء والقرار : كنتك اللازمة للطبيب
الذى يواجه مريضا ، والمهندس الذى يعد مشروعا لاحد المباني . وفى المرحلة
الثالثة يجب على الطالب ان يظهر قدرته على الاسهام فى تقدم المعرفة ، والعمل
الابداعى فى مجال تخصصه ، والقدرة على التصميم ، واجراء البحوث ،
وتنفيذ خطط التنمية التى تلبي حاجات المشروعات العامة أو الخاصة ، وحاجة

الفئات الاجتماعية ، وأخلاف الكائنات البشرية ، والجماعات ، والأمم ، وبهذه الطريقة تبنى الكفاءة — وهي أكثر من مجرد تحصيل المعلومات — مرحلة مرحلة . وهذه الكفاءة هي الأمر الذي يتعين تقديره وتقويمه . وفي النهاية تتضمن هذه الأفكار منهجا يتراوح بين معادلة الدبلومات وتقويم الموارد أو الطاقات البشرية التي يجمعها الفرد خلال سلسلة من الدراسات والتدريب . وعلى الرغم من أن تحصيل مجموعة من المعلومات — نظرية وعملية معار يعبد عنصرا جوهريا في الكفاءة فإن عناصر أخرى يجب أن تتضمن إلى هذا العنصر الجوهري ، مثل البراعة والحدق ، والقدرة على استخدام الطرق التجريبية والخبرة بالعمل الجماعي ، والقدر النامية على التعاون الفكري والاجتماعي وارتقاء حاسة العلاقات الانسانية سواء في نطاق الجماعة أو بين الجماعات ، والثراء الثقافي المقترن بالتخصص ، وكذلك التجارب والأعمال الشخصية . ويشير الاتفاقيتان الاقليميتان الاواريان إشارة موجزة الى هذا التقويم الموسع بإدراجها ضمن أهداف التعاون بين الدول المتعاقدة ، ذلك الهدف الذي ينص على اتخاذ « منهج ديناميكي » (متحرك غير جامد) بشأن شروط القبول « بمراحل جديدة من الدراسة » أو « المستويات العليا للتعليم أو ... المهن » ، مع مراعاة المعلومات المكتسبة كما تدل عليها الشهادات والدبلومات والدرجات وخبرة الفرد وأعماله . ويبدو أن هذا أقرب الى أن يكون هدفا يمكن تحقيقه في المستقبل ، لا نصا يمكن تطبيقه في الحال ومع ذلك فإن اعلان مبدأ من هذا القبيل يوضح بجلاء الاتجاه العام للاتفاقيتين .

وهما تتضمنان — على سبيل الاتفاق — أهدافا أدق تشير الى اتجاه واحد . مثال ذلك انهما تهدفان الى « تنسيق شروط القبول في كل دولة بتقدير الامكان » ، « واتباع اصطلاحات ومعايير مماثلة للتقويم حتى يتسنى تطبيق نظام المقارنة بين الدراسات » ، و « اتخاذ معايير عريضة في تقويم دراسات جزئية مبنية على المستوى التعليمي الذي تدم الوصول اليه » ، و « مراعاة طابع التعليم الجامعي الذي يقوم على الامام بعلوم متعددة » .

هذه المجموعة من الاعترافات والتوجيهات والاهداف تحكم الالتزامات التي تعهدت الدول المتعاقدة بالوفاء به وهي تتضمن بنتيجتين مختلفتين يراد ان يؤدي اليهما الاعتراف بالدراسات والدبلومات : استثمار التعليم عن طريق الدراسات والخبرات الشخصية . والوصول الى ممارسة احدى المهن .
غنى الحالة الاولى يبدو نطاق وحدود النتائج المترتبة على الاعتراف في النص الاتي الوارد في الاتفاقية الخاصة بامريكا اللاتينية والبحر الكاريبي :

« الاعتراف بما يحمله الطالب من مؤهلات بقصد بدء الدراسة أو مواصلة في مستوى أعلى ، يتيح له الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في الدولة المانحة لهذا الاعتراف بالشروط انسابية على حاهلى الدبلومات أو الدرجات أو المؤهلات الوطنية » .

ويتضح من هذا النص ان الاعتراف اجراء مشروط لايه منح صاحبه الالتحاق بالمعاهد العلمية بصفة آلبة . بيد ان هذا القيد سوف يخف حتى أحرزت الدول المتعاقدة نقدها في جهودها المشتركة الهادفة الى « تنسيق شروط القبول » و « اتباع الاصطلاحات والمعايير المماثلة في التقويم » .

وفيما يتعلق بممارسة المهنة فان كذا الاتفاقيتين تنص على ان الاعتراف ينصب على القدرات والكفاءة الفنية لفرد ، ولا يخوله أى حق ثابت دائم والنصوص صريحة كل الصراحة في هذا الشأن كما يتضح من النص الاتي :

« الاعتراف بقصد ممارسة احدى المهن يعنى قبول الكفاءة الفنية لحامل الدبلوم أو الدرجة أو المؤهل وهو يتضمن التمتع بحقوق وواجبات حامل الدبلوم أو الدرجة أو المؤهل الوطنى الذى يعد الحصول عليه ضروريا لممارسة المهنة المذكورة . ومثل هذا الاعتراف لا يعنى اعفاء حامل الدبلوم أو الدرجة أو المؤهل الاجنبى من واجب الالتزام بأية شروط أخرى قد تشترطها لممارسة المهنة المذكورة للاحكام القانونية للوطنية او السلطات الحكومية والمهنية المختصة » .

وهذه القيود تلتقى ضوءاً على التعهدات الخاصة بالتنفيذ المباشر التي يتخذها الانضمام إلى الاتفاقية . ولذلك أن كل دولة تنضم إلى اتفاقية أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي تنضم بأن تعترف من أجل مواصلة الدراسة « بشهادة اتهام الدراسة المتأدية أو الدبورات التي تمنح في إحدى الدول المتعاقدة الأخرى » والتي تخص الدول الحاديين لها الالتحاق بمراحل أعلى من التعليم في معاهد التعليم العالي الواقعة في أراضي بلادهم الأصلية أو في الأراضي الواقعة تحت سيطرتها . ويسرى هذا النص نفسه على درجات ودبلومات وشهادات التعليم العالي التي تشتهد بانتهاء مرحلة كاملة من دراسات التعليم العالي . ولكن التعهد أقل قسوة بالنسبة للاعتراف بالدبلومات « بقصد ممارستها إحدى المهن » . وبالنسبة للاعتراف « بالدراسات الجزئية في التعليم العالي » . ففي هاتين الحالتين تتعهد الدول المتعاقدة باتخاذ الإجراءات اللازمة للاعتراف « في أسرع وقت ممكن » .

وأخيراً تتضمن الاتفاقيات نصوصاً لتشكيل أجهزة وهيئات للتنفيذ . إذ تتعهد الدول المتعاقدة بتنفيذ الإجراءات الضرورية لتحقيق الأهداف المنصوص عليها في الوثائق بهتتضي اتفاقات ثنائية وإقليمية واتفاقات تبوم بين مؤسسات التعليم العالي وبكل الوسائل الأخرى التي تكفل تعاون مع المنظمات والهيئات الدولية الوطنية المختصة وهي تتعهد أيضاً بتشغيل الهيئات الوطنية المسؤولة عن التعاون بين السلطات الحكومية وغير الحكومية وبين الجامعات وغيرها من معاهد التعليم العالي . وتختص هذه الهيئات بدراسة كل المسائل التي يثيرها تنفيذ الاتفاقيات والبت فيها . وعلاوة على يصبح التنفيذ يسورا عن طريق اللجان القومية أو الممثلة للحكومات المعنية . وتشكيل هذه اللجان وارد لأول مرة في هذا النوع من الوثائق . والمهمة الأساسية لهذه الهيئات هو تعزيز تنفيذ الاتفاقيات بكل الوسائل التي يمكن أن تؤدي إلى زيادة وترشيد التثقل سواء بتحديد المعايير العامة أو الخاصة أو باقتراح التدابير العملية لتنفيذ النصوص بصورة فعلية . وفضلاً عن ذلك فإن هذه اللجان مسؤولة عن فحص التقارير الدورية التي تستعرض فيها الدول

المتعاقدة ما تم من تقدم ، وما صادفها من عقوبات ، كما انها مسئولة عن اجراء
ماتراه ضروريا من الدراسات .

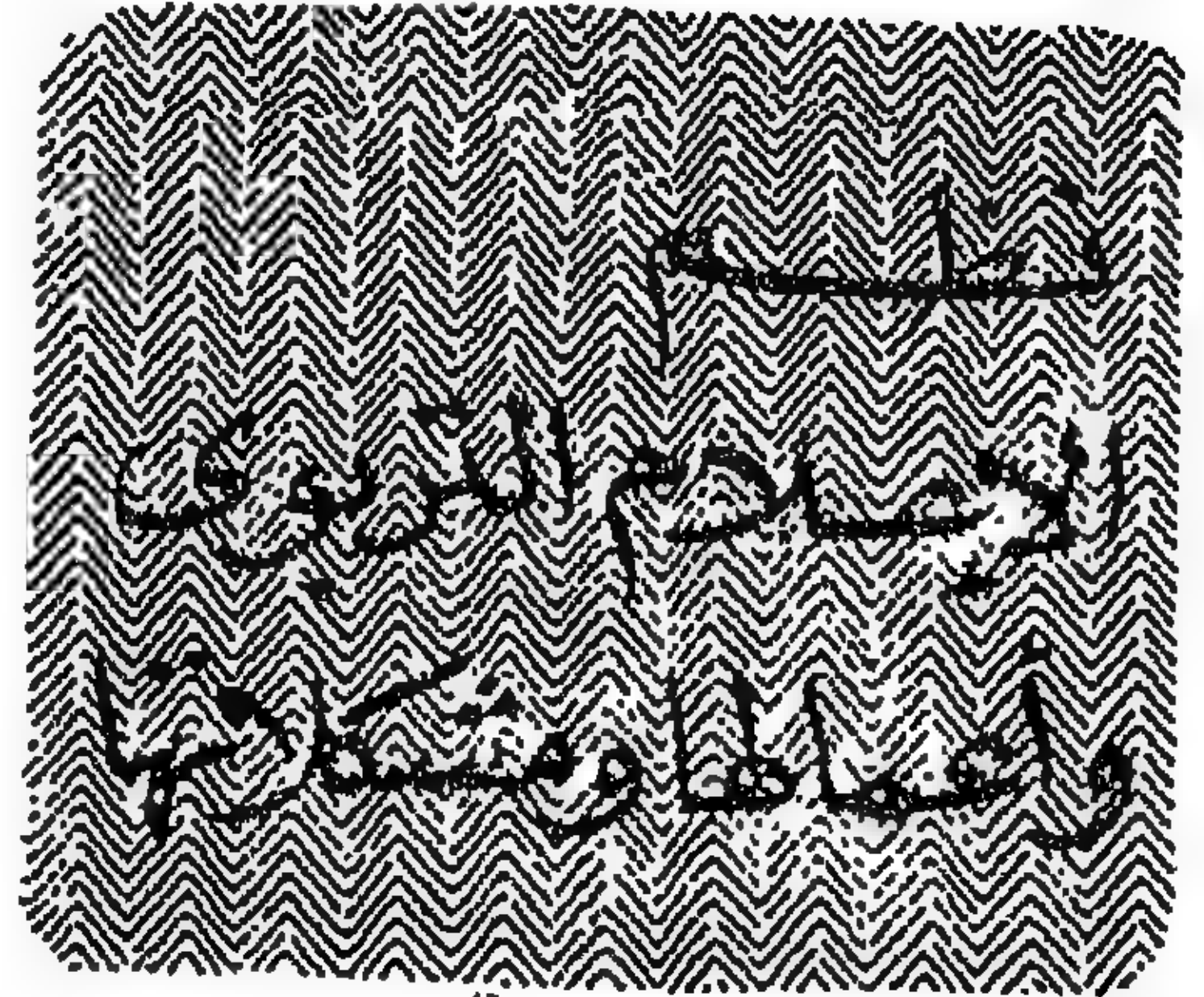
وعلى هذا النحو تتم صياغة سلسلة من الاتفاقيات النموذجية كلها مبنية على
هذا الاساس الديناميكي . والاهتمام الاول فيها منصب على تنقل الاشخاص
للمشتغلين بالدراسات العليا والتدريس والبحوث . ولكن هذه الاتفاقيات
تتجاوز هذا الحد ، اذا تستجيب لعدد كبير من الامانى والمطالب فى نطاق
تحرك التعليم ، وتتجه نحو أهداف تتجاوز مجال الدراسات ، وتعلو على
المصالح الخاصة بكل طرف من الاطراف وكل معط أو آخذ ، كما تهتم
بالاعتراف بالدراسات . هذا والاتفاقيات المتعددة الاطراف والاتفاقية العالمية التى
تهدف اليها اليونسكو تهتل فى حد ذاتها جزءا من التحرك العام نحو التعليم
مدى الحياة .

وتشهد الحقائق بأن هذا المشروع جاء جاء فى أوانه ، وتدل على أنه يتماشى
مع احتياجات المنتفعين والاتجاهات الحالية للدراسات العليا . وقد قادت
السلطات المختصة فى كل الدول المعنية بدور فعال فى اعداد الاتفاقيتين الاولىين .
فالاتفاقية الموقع عليها بمدينة المكسيك فى ١٩ يولية ١٩٧٤ قد أبرمتها فى السنة
نفسها دولتان ، وبذلك أصبحت سارية المفعول . وقد أبرمتها حتى الآن ست
دول مرتبة زمنيا هكذا : بنما ، والمكسيك ، وشيلي ، وفنزويلا ، وكوبا ، وكولومبيا .
وقد أعربت دولتان من غير مجموعة البلاد المعنية عن رغبتهما فى الانضمام اليها .
وهما هولندا والفاتيكان . وقد تم تشكيل اللجنة التى نصت عليها الاتفاقية . وعقدت
أول اجتماع لها فى مايو ١٩٧٧ .

ولاريب ان الاتفاقية التى أقرتها فى نفس الدول العربية والاوربية الوافعة
على البحر الابيض المتوسط تفتح صفحة جديدة فى مجال هذا العمل الجديد الذى
ينم على روح الوفاق والانسجام .

من الاهداف المقررة لوزارة التربية والتعليم الامريكية عند تأسيسها في ١٨٨٧ أن «تتشر من المعلومات الخاصة بتنظيم وادارة المدارس ، والنظم المدرسية ، وطرق التدريس ، ما يساعد أهل الولايات المتحدة على تأسيس وصيانة النظم المدرسية الفعالة ، وعلى نشر التعليم في جميع أنحاء البلاد» . ويشترك كثير من البلدان في هذا الهدف. من اقامة نظام لنشر الاعلام التربوي . وسنتكلم في هذا المقال عن أهداف نظم الاعلام ، والامور الاساسية التي تجب دراستها قبل تأسيس أي نظام اعلامي ، كما نتكلم عن نظام من أكبر نظم الاعلام في العالم واكثرها تطوراً وهو المركز الاعلامي للمصادر التربوية (ايريك) . وسنبين في هذا المقال مواطن الضعف والقوة في النظم الاعلامية حتى يتسنى للنظم الاعلامية في المستقبل أن تستفيد من نجاح النظم الحالية وتجنب مزالق أقدامها .

أهداف :



الكاتب : جوناثان . د . فايف

الولايات المتحدة الامريكية :

المدير (المشارك) للمركز الاعلامي للمصادر التربوية (ايريك) ، مركز وثائق التعليم العالي ، واشنطن

ويؤمن المؤلف ايهاً فوريا بأنه يجب أن يكون لكل دولة مشروع من النظم الاعلامى التربوى . وحتى ازداد عدد ابلاد التى تنشئ مثل هذا النظام ان كان ربطها جميعا فى شبكة عالمية من الاعلام التربوى بحيث تتشارك كلها فى الاطلاع على أحدث وأهم المعلومات . وتستخدم هذه المعلومات فى تدوير البرامج التعليمية وصيانتها وتحسينها فى كل بلد .

أهداف ووظائف شبكة الاعلام

السبب الواضح لانشاء شبكة الاعلام هو حاجة الناس الى المعلومات التى يتوصل اليها غيرهم . حتى يتسنى لهم أداء أعمالهم اليومية على أفضل الوجوه وأكملها . وقد شعر الناس على الدوام بالحاجة الى الاعلام . ولكن اتساع نطاق المعرفة فى القرن العشرين قد جعل هذه الحاجة أشد . ومن يمين الطالع أن ظهور التكنولوجيا الحديثة كوسائل الاتصال السريعة : وطرق الطباعة البريعة والرخيصة ، والحسابات الالكترونية (الكومبيوتر) ، قد جعلت من الممكن انشاء نظم اعلامية تستطيع معالجة كميات كبيرة من المعلومات على نحو يتيح للممارس العادى أن يستخدم النظام بسهولة .

واذا أردنا التعبير عن الهدف الاساسى للنظام الاعلامى بعبارة بسيطة قلنا انه : تحديد المعلومات ، والحصول عليها . واستخدامها . ويتوقف نوع النظام الذى ينشأ لتحقيق هذا الغرض على الاهمية التى تضيفها على كل جزء من أجزاء هذا الهدف، أى تحديد المعلومات، والحصول عليها ، واستخدامها .

وقد كانت المكتبات هى الشكل التقليدى الاساسى للنظام الاعلامى . ففيها يتم تجهيز المطبوعات ، وفهرستها، وتخزينها . ومن أراد الحصول على المعلومات فإنه يتوجه الى المكتبة، ويستعين بنظام الفهرسة الاساسى القائم على استعمال الكتلوج والبطاقات ، ويحدد الكتب المطلوبة . ويتوقف نجاح هذا النظام على سهولة الوصول الى مكان المكتبة وحجم المطبوعات بها ، وطريقة فهرسة هذه المطبوعات . وإذا كانت المكتبات تقوم بدور فعال فى الحصول

على أكبر قدر من المعلومات عن موضوع معين. فان معظم المكتبات يكون دورها أساسيا فيما يتعلق بوصفها الى غرائها . ذلك ان القارئ والمفسر الى التوجه للمكتبة للبحث عما يتوافر فيها من الكتب ثم ان غمارس معظم المكتبات لم يتم تصميمها بحيث يتم البحث فيها بواسطة الحاسب . الالكترونى . يضاف الى ذلك . ان المكتبات تعبر الكتب عادة . غرا . ولا تبقيها لهم .

وقد حاولت النظم الاعلامية الجديدة ان تسد بعض اوجه النقص في المكتبات التقليدية بتحسين احدى او كل وظائف المكتبات العادية وذلك بتوسيع نطاق المتتبات والفهرسة . والاعلان عن جزء الكتاب . وتسهيل الاطلاع . وزيادة استخدام الاعلام . ويهكن القول بوجوب عام ان هذه التحسينات قد تضافر عايتها اكثر من جهد واحد من الجهود الآتية .

الاهتمام بالمعلومات المتخصصة المطلوبة

إذا استثنينا المجموعات الخاصة من الكتب والمراجع التى تقتنيها الجامعات والمراكز الكبرى لخدمة العلماء وجدنا أن معظم المكتبات تخدم عددا كبيرا من مختلف القراء بحيث يجب أن تقتنى عدد كبير من الكتب المختلفة ، وبذلك تضحي بالعمق في سبيل كثرة العدد . ولتصحيح هذا الوضع أنشئت نظم اعلامية جديدة لدعم المطبوعات الاعلامية العميقة التى تبحث في مجالات متخصصة . مثل ذلك لأنه يوجد بالولايات المتحدة في مجال العلوم الاجتماعية وحدها خدمات اعلامية متخصصة تعنى : بالبحوث الحكومية (الخدمات الاعلامية الفنية القومية) ، والتربية (المركز الاعلامى للمصادر التربوية (اريك)) ، والمواد التعليمية والبحوث (مركز التربية المهنية والفنية) . وعلم النفس (الجمعية السيكولوجية الامريكية) ، والعلوم الاجتماعية (معهد الاعلام العلمى) ، ورسائل الدكتوراه (الهيئة الدولية للخصات رسائل الدكتوراه) .

الاساليب الفنية لتحسين الفهرسة

يمكن القول ان الاساليب التقليدية لفهرسة المكتبات في الولايات المتحدة تعتهد بحصة

عامة على نظام ديوى العشري - أو نظام فهرسة مكتبة الكونجرس ، ولكن القارىء العادى لا يفهم عادة هذه النظم ، وكذلك تقوم المكتبات بفهرسة المطبوعات طبقا للعنوان ، والمؤلف ، ومضمون الموضوع ؛ ويثن عدد الاصطلاحات الموضوعية التى تستخدم فى المطبوع محدود ، أما النظم الحديثة التى تعتمد على استخدام الكمبيوتر فلها اماكنيات فى الفهرسة لا حد لها ، وقد يتطلب أيضا الاعتقاد على نظم الفهرسة المطبوعة مثل الكشافات والبطاقات استخدام الموضوع بدلا من نظام الفهرسة المتناسقة ؛ وهذا يحد كثيرا من قدرة القراء على التعرف بدقة على الكتب التى تبحث فى موضوع بعينه ، من بين الكتب العلمية الكثيرة (١) .

البحث بالكمبيوتر

لقد أمكن باستخدام الكمبيوتر فى البحث فى مطبوعات اعلامية كبيرة تحقيق ثلاثة أهداف : أصبحت الفهرسة المتناسقة ممكنة ، كما أصبح التعرف الفورى على عدد كبير من الوثائق ممكنا ، وكذلك أصبح من الممكن سرعة طبع بليوجرافات فردية من الناحية المالية ، ولاريب أن استخدام الكمبيوتر فى معرفة المعلومات يفتح آفاقا جديدة للخدمات الاعلامية لم تكن ممكنة من قبل .

دوريات بليوجرافية متخصصة

من هذه الآفاق أو الامكانات القدرة على استخدام المعلومات المختزنة

(١) يتضح الفرق بين هذين النظامين فى فهرسة كتاب مثل « أثر التعليم مدى الحياة على النجاح فى المهنة » . فإذا فهرسنا هذا الكتاب طبقا للموضوع فقد نستعمل اصطلاحات مستقلة مثل « التعليم مدى الحياة » و « النجاح فى المهنة » . ولكن قد يندرج تحت كل من هذين الاصطلاحين كثير من المطبوعات التى تبحث فى « التعليم مدى الحياة » أو « النجاح فى المهنة » فيما يتصل بموضوعات أخرى . أما نظام الفهرسة المتناسقة فإنه يقضى باستخدام الاصطلاحين معا ، وبذلك نستطيع التعرف على المطبوعات التى تبحث فى « التعليم مدى الحياة والنجاح فى المهنة » .

المهترسة فى طبع الدوريات الببليوجرافية بطريقة آلية . وهذا يعنى سرعة اخراج الدوريات بطريقة اقتصادية وروتينية ، وتوزيعها على نطاق واسع ، وبذلك يمكن اطلاع القراء على المقتنيات الجديدة . ويمكن للقراء أن يتسلموا هذه الدوريات فى اوقات فراغهم بعيدا عن المكان الذى توجد فيه ، وان يعرفوا متى يتسنى لهم الحصول على المعلومات الجديدة التى يحتاجون اليها .

توزيع مجموعة متخصصة بالميكروفيلم

لقد كانت صعوبة الحصول على الكتاب من أهم الموانع التى حالت دون استخدام المعلومات . وقد تنشأ صعوبة الحصول على الكتاب عن الحاجة الى الاموال اللازمة لشراء المطبوعات أو البعد الجغرافى عن مكان الكتب المطلوبة وقد استطاعت المكتبات بفضل الافلام المصغرة الرخيصة شراء عدد كبير من الوثائق التى كانت مواردها المالية تنصر عن شرائها . وكذلك استطاع الافراد هاليا استخدام نسخ عن الوثائق مصورة بالميكروفيلم ، وذلك بفضل الآلات الرخيصة التى أتاحت قراءة الافلام المصغرة ، فلم يعد القارئ مضطرا الى التوجه الى المكان الذى تودع فيه الوثائق الاصلية ، بل يمكن استنساخ الوثائق بطريقة روتينية سواء كانت وثيقة لقارئ أو مجموعة مكتبة .

النشر الاتوماتيكى للمعلومات

ومن الطرق الاخرى لاستخدام الكمبيوتر ، ونظام البرمجة الخاصة ، اقامة نظام للاعلان الاتوماتيكى . ويقضى هذا النظام بأن يقدم القارئ بياننا موجزا بما يحتاج اليه من معلومات ، ثم يخزن هذا البيان فى الكمبيوتر ، ثم يبرمج الكمبيوتر حتى يكتب المقتنيات الجديدة من المطبوعات على بيان القارئ ، وتدون الوثائق التى تلبي حاجة القارئ أو اتوماتيكيا ، ثم يعد اعلان بذلك بواسطة الكمبيوتر ويرسل الى القارئ .

أعداد ومخصصات إعلامية متخصصة

من الأبعاد الجديدة لنظم الاعلام أعداد مخصصات اعلامية متخصصة ، وقد كانت المكتبات خلال تاريخها مقتصرة على تخزين المطبوعات التى يفتحصها الآخرون ، ولكن كثيرا من انظم الاعلام الجديدة ادرجت ان مديرا من الناس لا يجدون لديهم وقتا للذهاب الى المكتب حتى ولو أرادوا ، ليتعرفوا على الكتاب المطلوب ويقرأوه ، ويجمعوا ما فيه من معلومات ثم يحللوا هذه المعلومات ، مما يترتب عليه عدم استخدام الكتاب ، وبالتشجيع استخدام المعلومات التى تم جمعها تقوم بعض النظم الاعلامية بكتابة لمحة عن المطبوعات ، وتعنى بالمشكلات أو القضايا التى تحتاج الى اهتمام خاص ثم توزع هذه المخصصات الخاصة بالأدب أو الفن على الأشخاص الذين أعربوا عن حاجتهم اليها ، ويلاحظ أن هذه المعلومات التى كانت فى الأصل كبيرة القدر بحيث لا يمكن استخدامها أدلتقا يتم تلخيصها فى وثائق سهلة المتناول يمكن استخدامها .

تحليل المعلومات المطلوبة

وبالتوسع فى تطوير أعداد مخصصات الكتب يمكن التوصل الى وضع برنامج فعال لاكتشاف ما يحتاج اليه العملاء من معلومات خاصة ، وهذا أمر عسير للغاية ان لم يكن من المستحيل بالنسبة للنظم الاعلامية الكبيرة المتداولة ، ولكنه ليس عسيرا بالنسبة للنظم الاعلامية المتخصصة ، ويتطلب تحليل ما يحتاج اليه العملاء من معلومات تقدير الدرجة التى يخدم بها الاعلام الحائى احتياجات العملاء ، وهى تسنى تحديد ما يحتاجون اليه من معلومات جديدة أمكن بذل الجهد فى جمع هذه المعلومات أو تشجيع الآخرين على تقديم هذه المعلومات .

وهذه الأهداف والوظائف التى تسند الى النظام الاعلامى ليست على سبيل الحصر ، فهناك طرق أخرى لتحقيق الهدف العام وهو تحديد المعلومات والحصول عليها واستخدامها . ومن ذلك فهذه ليست سوى بعض الوظائف الكبرى التى تمتاز بها النظم الاعلامية المتخصصة ، وقد أسندت هذه الوظائف

الى النظام الاعلامية حتى يتسنى ان تنتقل من الدور السلبي الى الدور
الايجابى فى نشر المعلومات • وتتوقف درجة نشاط أى نظام من انظم على
الاهداف الشاملة لهذا النظام • وتتحدد هذه الاهداف فى ضوء شمولية النظام
الاعلامى • والعلماء الذين يخدمون هذا النظام • وطرق توصيل هذه المعلومات
لطلابها •

ما يجب ذراعاته من اعتبارات عند انشاء نظام اعلامى

أول خطوة فى سبيل انشاء نظام اعلامى هى تحديد المجالات الاساسية
التي يتعين العمل فيها • وتعنى هذه الخطوة بالنسبة لنظام اعلامى تربوى
أن يكون مجال العمل جزءا من المجال الكلى للتربية : ك مجال علمى مثل تدريس
العلوم الطبيعية ، أو مشكلة تربوية ك الإدارة التعليمية ، أو الاطفال الموهبين ،
أو المعوقين ، وقد يكون هو الترييا كلها ، أى التربية بكافة جوانبها •

وهتى تم تحديد المجال الرئيسى كانت الخطوة الثانية هى تحليل المعلومات
المختلفة التى يحتاج اليها المعنيون بهذا المجال • فإذا كان مجال العمل هو التربية
كلها كانت مجالات التحليل هى البحوث ، والتدريس ، والمنهاج ، والإدارة ،
والادارة ، والقضايا المتصلة بالسياسة التعليمية ، والاعلام العام • أما
بالنسبة للأفراد الذين يحتاجون الى معلومات فى أكثر من مجال فيمكن القول
بأن مجالات التحليل هى التى تخدم الباحثين من العلماء ، وأعضاء هيئة
التدريس بالكليات الجامعية ، والطلاب والمديرين ، وموظفى الحكومة ، والجمهور
العام •

ومن الواضح ان ما تحتاج اليه فئة من المعلومات يختلف اختلافا كبيرا عما
تحتاج اليه فئة أخرى • بيد أنه يجب التسليم بأن المعلومات المطلوبة تختلف
أيضا اختلافا كبيرا فى حق الفئة الواحدة والعادة أن الباحثين يهتدون بتقارير
لأبحاث السليمة من ناحية المنهج العلمى المبنية على المعلومات والبيانات الدقيقة

• ومع ذلك فإن الباحث في التربية قد يهتم أيضا بمجموعة من البيانات العامة التي يدلى بها موظفو الحكومة بشأن السياسة التعليمية • وعلى الرغم من أن كل بيان من هذه البيانات قد يفتقر إلى المزايا والمادة الموجودة عادة في التقارير التي تهتم الباحثين ، فإن مثل هذه البيانات قد تكون قيمة جدا في معرفة السياسة الحكومية وأثرها • وهذا الطابع المعقد الذي تتسم به المعلومات المطلوبة يوجد أيضا في الفئات الأخرى المهتمة بالحصول على المعلومات • فالمديرون وإن اهتموا قبل كل شيء بالمعلومات المتصلة بإدارة المعاهد يحتاجون أيضا إلى معلومات أخرى لمعرفة السياسات الحكومية التي تهتم بالمعاهد أو تطوير الطرق التربوية التي تساعد على رفع مستوى التدريس في معاهدهم • ولذلك كان من المهم أن تراعى في الشبكة الإعلامية احتياجات عملائها ثم توضع الطرق والأساليب التي تتيح للعملاء الحصول على المعلومات المطلوبة

ويجب أن لا يقتصر الأمر على تحديد المعلومات المطلوبة • بل يجب النظر في توصيل هذه المعلومات عند وضع شبكة لنشر المعلومات وهناك ثلاث طرق أساسية لنقل المعلومات : أولاها الصفحة المطبوعة ، والثانية التكنولوجيات الحديثة كالتلفاز ، وأشرطة التسجيل ، والأفلام • وهذه جعلت أهمية نقل المعلومات عن غير طريق الصفحة المطبوعة تزداد يوما بعد يوم • والطريقة الثالثة وهي أهمها جميعا — هي الاتصال الشخصي كان يستشير شخص شخصا آخر • وكانت المكتبات فيما مضى لاتعنى بغير المعلومات المطبوعة • ولكن مهمة النظم الإعلامية الجديدة لاتقتصر على العناية بالمعلومات المطبوعة ، بل تتعداها إلى جمع المعلومات غير المطبوعة ، وجمع البيانات والمعلومات عن الأشخاص الذين يصلحون أن يكونوا مستشارين في مجال معين ، وبذلك تشجع الاتصال الشخصي •

والخطوة الثالثة التي يجب إتخاذها عند إنشاء نظام إعلامي ترتبط ارتباطا وثيقا بوسيلة الاتصال التي يستخدمها العملاء أو الطريقة التي يجب استخدامها لتوصيل المعلومات المكتسبة إلى العملاء. فأما الباحثون وأعضاء هيئة التدريس

بالكليات الجامعية والمطالبي فيجب عليهم استخدام المكتبات ، لان لديهم الوقت والميل الذي يدعوهم للذهاب الى المكتبة والبحث في فهارسها للعثور على الكتب والمراجع المطلوبة وقراءتها وتحليلها . وأما المديرون فهم لضيق وقتهم يلجأون الى دشورة الزملاء او يرجعون الى التقارير الموجيزة التي تحل اهتمامهم الخاص . وأذا الزعماء الوطنيون وبخاصة السياسيون فانهم يعتمدون على المعلومات المستقاة من الناس ، أى من زملائهم . ومن الصحافة ، وعموم المواطنين . واخيرا يتلقى الجمهور معظم معلوماته عن طريق وسائل الاتصال الجماهيرية كالصحف والمجلات والتلفاز . واذا كانت فلسفة الشبكة الاعلامية هي توصيل المعلومات الى العملاء فان فاعليته هذه الشبكة تعتمد على دقة تحليل الطرق التي يتلقى بها العملاء معلوماتهم عادة . . ويجب مراعاة ذلك في نظام توصيل المعلومات في الشبكة الاعلامية والا فان هذه المعلومات لن تصل الى من يراد ان تصل اليه من الجمهور .

شبكة أريك القومية للنشر

أهداف أريك

من المناسب -- بعد ان تكلمنا على بعض أهداف ووظائف النظم الاعلامية بوجه عام -- ان نتكلم بشيء من التفصيل على نظام وتجربة شبكة اعلامية تربوية . أنشئت منذ عشر سنوات - وهي المركز الاعلامي للمصادر التربوية أو «أريك» والهدف الاصلى من انشاء أريك هو نشر المعلومات الخاصة بالبحوث التربوية التي تتم تحت رعاية الحكومة . بيد أنه سرعان ما تبين ان ثمة حاجة الى ما هو أكثر من مجرد الاعلام الخاص بالبحوث التي ترعاها الحكومة . ذلك انه لم يكن عند انشاء أريك أى مصدر مركزى كبير لنشر المعلومات الخاصة بالتربية والتعليم ، ومنها المعلومات الخاصة بالكتب التربوية التي يتم اخراجها بالطرق التجارية ، والدوريات العلمية ، والكتب التي يصعب الحصول عليها أو الكتب الهاربة ، والكتب العالمية . واذلك كان الهدف الاول لأريك هو

انشاء شبكة من المعلومات تتيح للطلاب بأسرع وأيسر ما يمكن كافة الدنب
التربوية المؤلفة بالانجليزية في العالم .

وكان الهدف من انشاء اريك ايضا هو ان يكون بمثابة شبكة اعلامية
فعالة . لم يكن الهدف هو مجرد جمع المعلومات ولنتظار الناس حتى يأتوا
ليستخدموها بل « اتاحتها لهم بأسرع وأيسر ما يمكن » . ونظرا لان كثيرا من
المستغلين بالتربية والتعليم لا يجدون الوقت الكافي للانتفاع بشخصيا بنظام
اريك ولكنهم بحاجة الى المعلومات التي يحتوى عليها فقد تقرر ان يكون
الهدف الثانى لاريك هو : انتاج كتب جديدة تتضمن عرضا وتلخيصا وتحليلا
وتفسيرا للكتب الموجودة .

وقد تجاوزت فلسفة اريك نطاق انتاج الكتب ، اذ رثى انه لكى يسهم
اريك اسهاما حقيقيا فى نشر المعلومات يجب ان يعمل على تيسير تنفيذ
الاكتشافات الجديدة فى مجال التربية العملية . ولم يكن من الممكن تحقيق
ذلك بطريقة مباشرة ، بل كان من الواجب ان يتحقق بالقنوات العادية الموجودة
أنعلا فى النظام التعليمى . ولذلك كان من المنطقى ان يكون الهدف الثالث
لاريك هو : المساعدة على تعزيز قنوات الاتصال التربوية الحالية لاستخدام
المثل النهوضجية فى التدريس ، والبحوث التربوية ، ونتائج تطويع
التعليم .

تنظيم اريك :

ان السبب الوحيد فى انشاء جهاز اعلامى مثل جهاز اريك هو عدم وجود
جهاز آخر يختص بالاعلام التربوى . وقد رأت الشركات التجارية ان هناك
هذا النوع من الخدمة العلمية لا يمكن ان يكون عملا تجاريا رابحا لكثرة
النفقات التى يقتضيها جمع المعلومات ومعالجتها . ولذلك كان من الضرورى
ان تضطلع الحكومة الفدرالية بمسؤولية انشاء جهاز اعلام تربوى ، والا فانه

لن ينشأ على الأدساق • وقد تقبالت وزارة التربية الامريكية هذا للتحدى
فى اواس العقد الماضى •

وكانت اوال خطوة فى سبيل انشاء اريك هى البت فى التنظيم الاساسى
لهذا الجهاز • وذن الواضح لكل ذى عينين ان مجال التربية والتعليم ينسجم
بطلب التعقد الشديد • والدليل على ذلك ان نظام التقيم وانماط السلوك
على مستوى التعليم الابتدائى يختلف اختلافا كبيرا عنه مستوى البانحين
من اساتذة الجامعات : وان ادارة المدارس العامة تختلف اختلافا كبيرا
عنها فى المدارس الخاصة • وان المشكلات العامة التى تواجه المدارس
لتريفية ليست هائلة لما يواجه المدارس الحضرية • وكذلك نظم الاتصال فى
مجال التربية والتعليم الشديدة التعقد، فشبكة الاتصال بين مدرسى المدارس
الابتدائية والعامة ليست هائلة لنظائرها بين اساتذة الكليات الجامعية
ولا لنظائرها بين المديرين ورجال القانون • وبسبب هذا التعقد رضى انه
لا يمكن ان تكفى هيئة مركزية واحدة لتغطية كافة جوانب التربية • وان خير
وسيلة لتحقيق اهداف اريك هى انشاء جهاز مركزى ذى وحدات أو أجهزة
يعالنية تعنى بالمجالات الاساسية • لذلك أنشئ جهاز ذو مكتب مركزى فى
وزارة التربية والتعليم الامريكية (الآن يوجد فى المعهد القومى للتربية) يقوس
تنسيق شبكة لا مركزية عن طريق سلسلة من اتفاقات الاداء •

وبتألف الهيكل العام للشبكة الان من ١٦ وحدة أو ادارة لامركزية
مسئولة عن مجالات : التعليم المهنى لخدمات المشورة والافراد ، تربية
الطفولة المبكرة ، الادارة التعليمية (المستوى الابتدائى والثانوى) ،
الأطفال المعوقين والموهوبين ، التعليم العالى ، مصادر الاعلام : كليات
الراشدين ، اللغات واللغويات ، مهارات القراءة والاتصال ، التربية الريفيه
والمدارس الصغيرة ، العلم والرياضيات والتربية البيئية ، الدراسات الاجتماعية
وتعليم العلوم الاجتماعية ، تربية المدرسين ، الاختبارات والقياس
والتقويم ، التربية الحضرية • وقد اختيرت هذه المجالات لان كلا منها

يهتثل مجموعة معينة من المشتغلين بالتربية والتعليم ممن تجمعهم صفات مشتركة ، وتربطهم قنوات اتصال ثابتة • ويهتثل كثير من هذه المجالات أيضا مشكلات أو قضايا ترسلها الحكومة الفدرالية • وكل وحدة مسئولة عن تحديد الكتب وجمعها ، وفهرستها ، وتلخيصها في مجال اختصاصها كما هي مسئولة عن انتاج مطبوعات التحليل الاعلامي ، وتطوير قنوات أفضل للاتصال في دائرة اختصاصها ، والعمل مع الافراد والهيئات التي تستعمل قاعدة اريك الاعلامية •

ولضمان الوحدة والىبات في العمل طلب من كل وحدة اعلامية أن ترسل للوثائق التي جمعتها الى المراكز الرئيسية لمعالجة المعلومات ، ومنها : مركزان يعالجان جميع الوثائق ما عدا مقالات الدوريات ، بالطرق الاتية : أولا : يوضع على شريط الكهبيوتري ملخص الوثيقة يتضمن المعلومات الجيوجرافية الهامة واصطلاحات الفهرسة ، والخالصة ، حتى يتسنى للمستفيدين التعرف على الكتب والبحث عنها في تاريخ لاحق • ثانيا : يستخرج من هذا الشريط دورية شهرية للفهارس الجيوجرافية بعنوان «مصادر التربية» ، وتباع هذه الدورية للمشتركين • ثالثا : الكتب التي يحتفظ أصحابها بحق نشرها ويباح نشرها بمقتضى اذن كتابي تدون على ميكروفيشة (نوع من المكروفيلم) وتباع كمجموعة دائمة للمكتبات في جميع أنحاء العالم • أما مقالات الدوريات العلمية فتُرسل الى مركز آخر ، وتعاد الخطوطان الاوليان • ويعنون الفهرس الذي يغطي مقالات الدوريات «الفهرس الجارى للدوريات التربوية» • ولما كانت معظم الدوريات العلمية تحتفظ بحق النشر تعذر عمل نسخ ميكروفيشية من مقالاتها •

وتدل أحدث البيانات على نجاح الجهاز في الحصول على المعلومات واتاحتها للشغلين بالتربية والتعليم ، فقد أعلن منذ انشائه في ١٩٦٦ عن أكثر من ١٣٠٠٠ وثيقة في «مصادر التربية» مع تصويرها يقرب من ١٠٠٠٠ منها على ميكروفيشات • ويوجد أكثر من ٠٠٠٠ مشترك في «مصادر التربية» ،

وأكثر من ٦٢٥ مكتبة مشتركة في مجموعة الميكروفيشات ، ويغطي الفهرس الحالي للدوريات التربوية ٧٥٠ دورية علمية من جميع انحاء العالم ، وتم منذ ١٩٦٨ فهرسه أكثر من ١٥٠٠٠٠ مقالة .

معالجة المعلومات :

تتوقف جدوى أى شبكة إعلامية على أعمال الوحدات الفرعية التى تتكون منها . هذه الشبكة ، وهذا يصدق تماما على الاجهزة المركزية مثل جهاز اريك . ولضمان الوحدة والمستوى العالى من الجودة والكفاية وضع الجهاز المركزى لاريك اجراءات عملية لمعالجة الوثائق تلتزم جميع الوحدات الاعلامية التابعة للجهاز باتباعها . وهناك ثلاث خطوات تتبع فى معالجة الوثيقة أو المعلومات تهم المستفيدين بصفة خاصة ، وهى تتعاقب باقتناء الوثيقة ، وانتائها ، وفهرستها :

الاقتناء :

لعل أول وأهم خطوة فى أى نظام اعلامى هى اقتناء كل المعلومات الاساسية المتاحة فى مجال اختصاصه . وبالنسبة للاجهزة الاعلامية التى تنتج بياناتها ومعلوماتها الخاصة كمكاتب التعداد نجد أن العملية واضحة المعالم ، وهى تحديد المنازل والتوجه اليها وجمع البيانات من سكانها . بيد أن معظم الاجهزة الاعلامية لاتعد بياناتها الخاصة بنفسها بل تعتمد على غيرها فى اعداد البيانات والمعلومات ، وحمل هذه الجهات على ارسالها اليها لمعالجتها . وبالنسبة للشبكة الاعلامية التى تقوم على أساس المؤلفات والمصنفات يوجد نوعان من هذه المواد يسهل اقتناؤها نسبيا : المؤلفات التى يحتفظ أصحابها بحق نشرها وطبعها والتى يتم انتاجها تجاريا وتقدم دوريات المكتبات عرضا لها ، ثم الدوريات العلمية التى تركز على ما يهمها من المجالات الرئيسية فى النظام الاعلامى . وأصعب المؤلفات اقتناء هى التى يصدرها بدون انتظام هيئات أو أفراد لا يعرفون بأنهم من ناشري المعلومات ، وجدير بالذكر أن مقالات الدوريات التى تكتب فى موضوع

الامتطية هذه الدوريات عادة — تازتكون مقالا عن نقابات العمال او الجامعات في مجلة تشتهر بتغطيتهااقتصاديات الاعمال التجارية العامة — تدخل أيضا في باب هذه المؤلفات الصعبة الاقتناء او مايسمى بالمؤلفات «الهارية» .

والذنب الهاربة تؤلف اغايية المصنفات التربوية . والمسحبه هي العلم بوجودها ثم اقتنائها . والطريقة القصيرة الاهد للتحقيق هذا الغرض هي استعراض كل المصادر الممكنة لتحديد مكان هذه المطبوعات . وجدير بالذكر ان الرسائل الاخباريه (صحف تشتمل على أبناء ذات اهمية) التي تصدرها الجمعيات او النقابات المهنية ، وببليوجرافات المقالات الحديثه موقوفات المطبوعات التي تصدرها مطابع الحكومة والمقالات الصحفية كلها مصادر جيدء لهذا الغرض ولكن هذه الطريقة ليست منهجية ولا هأمنة . لانه لا يوجد ضمان لاهكان معرفة كل الكتب بهذه الطريقة .

ويتوقف النجاح الطويل الاهد لاي عملية من عمليات الاقتنا على تعاون منتجي هذه المؤلفات غالباًحئون ومخططو السياسات التعليمية ، ومطورو المناهج الدراسية ، يجب اشعارهم بوجود واهمية الشبكة الاعلامية ، كما يجب اقناعهم بأن واجب المهنة يحتم عليهم أن يرسلوا بطريقة روتينية وأتوماتيكية مطبوعاتهم الى الشبكة الاعلامية لمعالجتها ، لان هذا يعود في النهاية بالفائدة عليهم . اذ يساهمون في توسيع قاعدة المعلومات . وتلقى مؤلفاتهم مزيداً من الاطلاع والاعتراف والتقدير .

ومن سوء الحظ ان الاجهزة الاعلامية لاتزال حديثة العهد ، ولذاك لم ترسخ هذه الانماط السلوكية في النفوس . ولايزال بعض المنتجين يرى في هذه الاجهزة نظاماً طفيلية تعيش عالة على غيرها . وتتنظر المعاهد بعين الارتياح الى هذه الاجهزة وتخشى ان يذاع تقرير عن المصنفات يكشف عنها فيها عن مواطن النقص ولما كان اعداد المربين لايتضمن عادة التأكيد بان واجب المهنة يقضى عليهم بمساعدة الاجهزة الاعلامية فلا بد ان يمضى وقت طويل قبل ان يعتاد المربون تشجيع المساهمة الاتوماتيكية في الاجهزة الاعلامية .

ومتى تم اقتناء وثيقة واجب استعراضها لينظر الجواز : هل تتوافر فيها مقاييس الجودة المتكرر ؟ وهذا دعوى عسير بالنسبة لهؤلاء التريبية لان فيها كثيرا من المستويات المختلفة الجودة . فما هي الخصائص التي تدل على جودة بحث من البحوث أو تقرير عن أحد المؤتمرات . أو مرشد للدراسات السياسية . وخطبة من الخطاب السياسية ؟ لقد قرر جواز اريك بعد خبرة عشر سنوات أنه لا توجد معايير ثابتة لقياس الجودة . فغوى معظم الحالات يتوقف الحكم على نوع الشخص الذي يستخدم وثيقة معينة ، فالباحث العادي قد يجد تقرير المؤتمرات غير مقبول لاقتنائه الى البيانات الواقعية ، ولكن مدرس المدرسة العليا قد يجهده مقبولا جدا لانه يتضمن أفكارا جديدة وجيدة القبول ان الأمر يركز على الحجم الفني .

ومن أجل ذلك وضع جواز ايرت سياسة مرنة جدا لانتقاء الوثائق . فعند استعراض وثيقة يجب توجيه سؤالين هل تتصل الوثيقة بهجال من المجالات التي يعنى بها الجهاز ؟ هل يمكن ان تعود بأى فائدة على المستفيد من الجهاز ؟ فاذا كان الجواب بالاجاب عن كلا السؤالين فالارجح ان تقبل الوثيقة وتقدم الى قائمة المعلومات .

وعند النظر في امكان ان تعود الوثيقة بفائدة على المستفيدين من رأى عدد معايير : (ا) هل تخيف الوثيقة الجديدة من المعلومات الى ردها المطبوعات ؟ (ب) هل الوثيقة مكتوبة بامعة واضحة يفهمها القارئ ؟ (ج) هل الوثيقة كاملة ؟ ومثال ذلك في حالة تقارير البحوث : هل هذا التقرير يتضمن بعض المسائل كبيان مشكلة من المشاكل أو بيان منهج البحث ، أو النتائج التي يمكن التوصل اليها ؟

الواقع انه لا يهتم كثيرا ان تكون جودة الوثيقة المدرجة في الجهاز صغيرة ، مادام المستفيد يستطيع العثور على نوع الوثيقة التي يريد ها . ومن هنا كان أهم عنصر في أى نظام اعلامى هو عملية الفهرسة .

الفهرسة : فهرسة الوثيقة هي عملية وضع اصطلاحات يمكن استعمالها

لتمييز الوثيقة متى اختلطت بغيرها من الوثائق . وتفهرس الوثيقة عادة بطريقتين : من حيث المعلومات البيليوغرافية ، ومن حيث المحتوى أو المضمون . فاما المعلومات البيليوغرافية فتتضمن : العنوان ، المؤلف ، والناشر . واما فهرسة المحتوى فتعنى استعمال الاصطلاحات التى تصف حقيقة الوثيقة ومضمونها : فكرتها العامة أو موضوعها . المستوى التعليمى الذى تتناوله : نوعها (هل هى بحث ، أو رثسد ، ناهج ، أو خطبة) ، نوع الطلبة (خريجون ، أم طلاب دراسات عليا) ، الخ .

والقواعد الاولى للفهرسة هى الثبات والواقعية . فاما الثبات أو الاطراد فمعنىه استعمال اصطلاحات واحدة فى فهرسة الوثائق التى ستبحث فى موضوع واحد ، واما الواقعية فمعناها ان اصطلاحات الفهرسة يجب تكون هى الاصطلاحات التى يستعملها فى الواقع المستخدمون لجهاز الاعلام . فاذا لم يتوافر أحد هذين الشرطين فان المستفيدين من النظام لن يستطيعوا العثور على المعلومات المطلوبة .

ولضمان الوحدة مع شىء من المرونة وضع جهاز اريك عدة طرق اغترسة الوثيقة . وفى الدوريتين البيليوغرافيتين تفهرس الوثيقة بذكر اسم المؤلفها ومضمون موضوعها . وتوجد ايضا معلومات بيليوغرافية اخرى فى شريط الكمبيوتر . وتتسنى المعلومات البيليوغرافية العامة من صفحة العنوان وهى لا تشكل مشكلة فى العادة . ومع ذلك فان فهرسة الموضوع شىء آخر ، لانه من الصعب اتباع نظام ثابت فى فهرسة الموضوع . والكلمات التى تستعمل فى وصف بعض المسائل النظرية تتغير لتفاوت القائمين بالفهرسة فى درجة الخبرة والمهارة . ثم ان المؤلفات التربوية تعالج كثيرا من الموضوعات المختلفة ، وفى كل يوم تظهر موضوعات جديدة ولضمان الوحدة بقدر الامكان مع مراعاة استعمال اصطلاحات جديدة وضع جهاز اريك طريقتين للفهرسة : احدهما تستعمل فيها اصطلاحات محددة ، والاخرى تستعمل فيها اصطلاحات غير محددة .

فاما الاصطلاحات المحددة فهى درجة فى معجم باسم «معجم اصطلاحات اريك» ، وهى التى قرر الجهاز أنها اصلح للبيانات الخاصة بمحتويات

اثوثقة ، ولأيجوز استعمال أى مرادف لقائمة ترد فى هذا المعجم . مثال ذلك أن اصطلاح «التعلم المبرمج» قد يبدو مناسبا لوصف احدى الوثائق . ومع ذلك لأيجوز استعماله لان اصطلاح «التعليم المبرمج» هو الاصطلاح الذى تقرر ادراجه فى المعجم . وفى الوقت الذى تساعد فيه هذه الاصطلاحات على تعزيز فكرة الثبات ، والاحتراد فى الجهاز فانها تستلزم أن يرجع الاستديد الى المعجم قبل استخدام فهرس الموضوعات .

وأما الاصطلاحات غير المحددة لأيجوز استعمالها الا اذا تعذر وجود اصطلاح أو مجموعة من الاصطلاحات لوصف الوثيقة وصفا صحيحا . وعندما يحدث هذا يسمح للمفهرس أن يستخدم الاصطلاحات الواردة فى الوثيقة . ويراقب الجهاز مثل هذه الاصطلاحات مراقبة دقيقة ، فاذا تبين أن الاصطلاح يظهر عدة مرات كان ذلك دليلا على أنه اصطلاح قياسى يستعمله المستخدمون فى هذا المجال ، وعندئذ يقرر الجهاز ادراجه فى المعجم ، ويصبح جزءا من الاصطلاحات المحددة .

هذا وتقوم الفهرسة بدور دقيق فى العثور على المعلومات المطلوبة بطريقة سريعة ودقيقة . ونظرا لدقة العملية يوجه اليها المستفيدون دائما سهام النقد . وعلى الرغم من أن نظام الفهرسة غير معصوم من الخطأ فان أكثر النقد يرجع الى الخطأ فى فهم وظيفة اصطلاحات الفهرسة وطريقة استعمالها . وللعثور على الوثيقة المطلوبة يتعين على الباحث أن يحدد بدقة نوع المعلومات التى يريد ، فاذا لم يعبر عما يطلبه بدقة فأغلب الظن أنه لن يستخدم الاصطلاح الصحيح ، وعندئذ يبوء بمعلومات لاتصل بصلة الى ما يطلبه . وهذا يحدث أيضا عندما يعمل المستفيد مجموعة من الاصطلاحات غير الكاملة وان كانت دقيقة كما هو شأن الباحث الذى يريد العثور على تقارير مبنية على البيانات والمعلومات الصحيحة ، ولكنه يخفق فى استعمال الاصطلاحات التى تسعفه بما ينشده . ولكى يستخدم المستفيد النظام الاعلامى على الوجه الذى يفى به طلبه يجب عليه أن يسأل الجهاز عن المعلومات التى يريد دون غيرها . والواقع أن عدم مراعاة الدقة فى اصطلاحات الفهرسة من شأنه أن يتيح معلومات لاتتصل بالمشكلة كما أن تحديد الاصطلاحات بدقة صارمة من شأنه استبعاد بعض المعلومات القيمة

أهم الانتقادات الموجهة إلى أريك

على الرغم من كثرة التحسينات التي أدخلت على جهاز أريك منذ تأسيسه في ١٩٦٦ فإنه لم يكن بمنجاة من الانتداع وينطبق كثير من الانتقادات الموجهة إلى أريك على غيره من الأجهزة الإعلامية الأخرى .

الجهاز شديد التعقيد :

يرى كثيرون أن للبحث عن معلومات خاصة ضمن حشد هائل من المعلومات يبلغ مئات الآلاف عدا مطلب بعيد المنال عزيز المرام . ويرى الذين يحاولون متابعة المؤلفات التي تظهر في الميدان أن الجهاز الإعلامي الذي يجمع سنويا أكثر من ٣٠٠٠ مؤلف يواجه تحديا ينوء بالعصبة أولى القوة . ويرى غيرهم أن التفكير الدقيق في المعلومات المراد البحث عنها ، والاختيار الدقيق للاصطلاحات الفهرسة المقررة من معجم اصطلاحات أريك ، والبحث في انشورسين البيولوجرافيين، ومطلب البحث بالكمبيوتر من إحصائي في هذا الشأن ، ثم أخذ نتائج هذا البحث، والحصون على المؤلف المطلوب من مكتبة الميكروفيشات ، كل هذا يعد مطلبا عسيرا لا يتحقق إلا بشق النفس ولا ينال إلا بالعرق .

والذين يقولون ذلك هم على صواب من بعض الوجوه . ذلك أن هذا النظام الإعلامي هو في حقيقته وعمر المرتقى ، صعب المبتغى ، ولا شك أن النظم الإعلامية الجديدة آتت بكثير من أن يستغنى الإنسان أحد زملائه في مسألة من المسائل . بيد أن السؤال الأساسي في هذا الشأن هو : هل هذا النظام شديد التعقيد إلى حد الشطط ؟ ونجيب عن هذا السؤال فنقول أنه لا ريب أن كثيرا من الإجراءات في هذا النظام لا تختلف في شيء عن الإجراءات المتبعة في استخدام المكتبات . والمشكلة الحقيقية هي أن معظم عملاء الجهاز لم يتدربوا على الطريقة الصحيحة لاستخدام الجهاز الإعلامي . مثال ذلك أن مديري التعاليم الذين يضطرون الآن إلى بناء قراراتهم على معلومات أدق مما يهديهم إليه تقديرهم الشخصي ، يرون أن الأجهزة الإعلامية شديدة التعقيد ، لأنهم لم يتعودوا تحليل قدر كبير من المعلومات والبيانات غير المدروسة . وهم بحاجة إلى التدريب على الاستعانة بالأجهزة الإعلامية كجزء من عملهم اليومي .

وقد حرص جهاز أرييت وغيره من الأجهزة الاعلامية على وضع نظام عظيم الجدوى في جمع المعلومات ونشرها . بيد أن هذه الأجهزة الاعلامية أغفلت تدريب عمالها على استخدام الأجهزة الاعلامية كجزء من مسؤولياتها . وقد يكون هذا مطلباً عسيراً لا يجوز تكليف أجهزة الاعلام به ، ولكن الى أن يتم هذا التدريب سوف يظن الناس يحجبون عن الافادة من هذه الأجهزة بالقدر الواجب .

كثرة « التفاهات » بالجهاز

ومما يتصل اتصالاً وثيقاً بوصمة التعمد الذي يتسم به الجهاز : أنه يرخذ عليه كثرة المعلومات التافهة فيه . ولأنك أن مستوى بعض المؤلفات ضعيف اذا طبقت عليها بعض المعايير المثلى . ولكن اذا اريد من الجهاز أن ينتقى أفضل المؤلفات الموجودة فإن هذا النقد لايجوز أن يوجه الى الجهاز بقدر ما يجب أن يوجه الى المؤلفات النرويجية في « جرنغ » .

وكذلك يصم الباحثون المؤلفات بالتفاهة اذا رأوا أنها لاتمت بصلة مباشرة الى المشكلة التي يبحثون فيها . وعندما يحدث هذا فانه عادة يكون نتيجة عدم العناية بالبحث الدقيق بمعنى أن الباحث لم يستعن اصطلاحات المفهومة التي تنطبق على مشكلته . وقد يحدث لان الباحث لم يستعن المعجم في اختيار الاصطلاح الخاص بالمرحى أو لم يفكر بدقة في المشكلة قبل البحث . وفي كلتا الحالتين تكون النتيجة أن يخرج الباحث بعدد من المؤلفات لايزيل بالمشكلة . ومن هنا يتهم الجهاز بالتفاهة .

قصص المعلومات

من أهداف اريك المقررة جمع « كل المؤلفات المتصلة بالتربية والكتابة باللغة الانجليزية في العالم » . فلاحظ أن يتهم الجهاز بالقصور أو التقصير اذا لم يستطيع معرفة بعض الكتب والعثور عليها . والجهاز يعترف بقصوره في هذا

الشان • ذلك انه لم يحقق هذا الهدف لعدة أسباب : أولاها أن الوحدات التابعة للجهاز لم تتلق الأموال الكافية لتدعيم الجهاز الوظيفي بها • وتنفيذ برنامج الاقتناء • حتى يتسنى لها أن تتعرف على كل المؤلفات التربوية وتعالجها بالطريقة الفنية • وقد تلفت شبكة أريك في ١٩٧٦ الاعتمادات التي تقرر لها في ١٩٧٠ • وإذا أدخلنا في حسابنا مسألة انتسخيم كان معنى ذلك أن الاعتمادات تناقصت بدلا من أن تزداد •

أما السبب الثاني لقصور أريك عن تحقيق هدفه فقد سبقت الإشارة إليه ، وهو تقصير رجال التربية في تزويد الجهاز بنسخة من كل ما يؤلفونه في التربية • ولذلك تعد معظم المؤلفات التربوية من المصنفات «الهاربة» • ويعمل جهاز أريك على أصحاب هذه المؤلفات في إبلاغه عن وجودها • وبدون هذا التعاون سوف يظل الجهاز عاجزا عن معرفة الكثير من المؤلفات الهامة • وإذا كان ذلك يمثل مشكلة خطيرة بالنسبة للمؤلفات التربوية في الولايات المتحدة فإنه يمثل مشكلة أخطر بالنسبة للمؤلفات التي تظهر في البلاد الأخرى •

وقد حاولت كل وحدة اعلامية أن توطد صلاتها بالبلاد الأخرى للمساعدة في معرفة المؤلفات الهامة المكتوبة باللغة الانجليزية • وقد عادت هذه الاتصالات بفائدة جلى • ولكن الجهاز لم يتلق من الكتب ما فيه الكفاية • ولا شك أن الأمر يتطلب بذل المزيد من الجهد قبل أن يتسنى للجهاز أن يستوعب كافة الكتب التربوية المكتوبة بالانجليزية في المعانم بأسره •

والسبب الثالث لقصور المعلومات هو أن كثيرا من المعلومات المطبوعة تظهر في شكل لا يعد من المؤلفات أو المواد المنشورة • وهذا ينطبق على المواد المتصلة بالبرامج الدراسية بصفة خاصة • فهذه المواد يؤلفها أفراد من المدرسين أو بعض المدارس ، لاستعمالهم الخاص دون أن يفكروا في أن غيرهم يمكن أن ينتفع بهذا العمل • ويحدث أكثر من مرة أن لا توضع هذه المواد في شكل ينبىء عن وجه ارتباط كل جزء من هذه المناهج بالجزء الآخر • وإذا أريد أن يتغلب الجهاز على هذه الصعوبة فإنه يتعين عليه بذل المزيد من الجهد للوصول الى هؤلاء

الأفراد واقناعهم بأنه يجب عليهم باستمرار أن يعرضوا علمهم على زملائهم .
وإذا رأوا أنهم ألفوا عملاً يمكن أن يعود بالفائدة على غيرهم وجب عليهم أن
يرسلوه إلى الجهاز .

عدم وصول الجهاز إلى من أنشئ خدمتهم

يمكن تلخيص كثير من الانتقادات التي توجه إلى الجهاز في أنه لم ينصح في
أن يكون له أثر كبير فيمن يشتغلون كل يوم بالتربية والتعليم . وهذا الانتماء
ديالغ فيه . صحيح أن معظم هؤلاء القوم لا يستخدمون جهاز اريك كل يوم ، ولكن
كلما واجهتهم مشكلة ، أو وضعوا مشروعات هامة ، فانهم يرجعون إلى الجهاز .
ومتى توطدت الصلة بين المشتغلين بالتربية والتعليم — وهم الاساتذة
والمديرون والطلبة — وبين الجهاز وغيره من الاجهزة الاعلامية فانهم يقبضون على
استخدام هذه الاجهزة . ويجب أن لا يغرب عن البال أن تكوين العادات
الجديدة يستغرق زمناً طويلاً . وعلى الجهاز الاعلامي أن يعمل بجد على
تبصير المشتغلين بالتربية والتعليم بطريقة الافادة من هذه النظم الجديدة .

وقد استعرضنا في هذا المقال بعض الاهداف التي تتوخاها أجهزة الاعلام ،
وتكلمنا على بعض أوجه القوة والضعف في واحد من أكبر أجهزة الاعلام التربوي ،
وهو شبكة اريك القومية لنشر المعلومات . وفي رأي المؤلف أن هذا الجهاز وضع
نظاماً لنشر المعلومات لانظير له في العالم ، على الرغم من أنه لم يستطع تحقيق كل
أهدافه . أقول هذا بملء الفخر ، مع شيء من الاسف . أقول بملء الفخر لأنه
كان لي شرف المشاركة في تطوير اريك ، وأقول بشيء من الاسف لان أحداً في
البلاد الاخرى لم يقدم على انشاء مثل هذا الجهاز . وقد خطت اليونيسكو
الخطوة الاولى في هذا السبيل بانشاء مثل هذه المراكز ، كالمركز الاوربي للتعليم
العالى في بوخارست عاصمة رومانيا . ولكن الامر يحتاج إلى المزيد . وبانشاء
المزيد من الاجهزة القومية الاعلام التربوي . وبالتعاون العاملين والمؤلفين .
في حقل التربية والتعليم ، سوف يتسنى أن تكون لدينا يوماً ما شبكة دولية من
الاجهزة الاعلامية تعدل كلها على تطوير الاجهزة التربوية في العالم على نحو
أفضل .

هذه سررات وعروض الأدباء

عروض الكتب

منظومات جديدة في التعليم الإسباني بمقتضى الخطوط البيضاء الشريفة

يتفق المختصون بمشكلات التعليم في إسبانيا الآن حول نقطتين : أولاها أن نظام التعليم الإسباني ذان ولا يزال غير ديمقراطي ، والثانية أن بنيته الرأسية المتسلطة تجعل عطائه لا يتجاوز مستويات ضعيفة إلى حد ما ، ويكون هذا المستوى في كثير من الأحيان سببا في عدم الكفاية وضعف الأداء .

ولم يبرز هذا الإدراك من عدم أو من خواء ، فهو حقيقة تفرض ضوياً من التحليل والدراسة والتفكير والبحث ، بدأت تخرج من الظل منذ أن اتجهت السياسة الإسبانية صوب الديمقراطية .

بدأت البحوث التربوية في حضان جهاعات صغيرة . وتجد هذه البحوث اليوم مكانا لها بين جماهير الشعب ، هذه الجماهير التي شرعت تفتح عيونها على هذه المشكلات التي تعنيها في المحل الأول . ولكن بحثها في الماضي لم يكن مباحا لغير المتخصصين .

والمطبوعات التى تصدر اليوم تنقسم بالشراء فيما تحويه من معلومات . ويتفق كثير من المؤلفين على ان سنة الاساس هى سنة ١٩٦٩ ، وهى السنة التى صدر فيها مطبوع هام هو « الكتاب الابيض » ، ثم سنة ١٩٧٠ التى صدر فيها « القانون العام سليم » السارى المفعول الآن . كما شهد هذان العاوان بواذر الحركة التى اتجهت بالمجتمع الاسبانى نحو الديمقراطية ، وكان من نتيجتها ، فى المجال الذى يعنينا ، نضج حركة المعلمين وتعزيزها .

ومن هذه الخلفية العامة نحاول أن نقدم عرضا موجزا لأهم الكتابات الاسبانية الحديثة حول التربية والتعليم . ولانزعم مطلقا أن هذا العرض شامل جامع ، اما هو محاولة من جانبنا لاختيار وانتقاء ما يفتح شهية القارئ لمزيد من القراءة .

وفى انتقائنا لن نلقى بالا الى الغزوات السابقة فى نظرية التعليم وممارسته ، ولا الى الاعتبارات الماضية أو الحاضرذاتى تنتمى الى مجال خصيب هو فلسفة التربية . وبدلا من ذلك سنقتصر على المؤلفات فى ثلاثة موضوعات : (أ) إعادة تقويم التاريخ التربوى الاسبانى ، (ب) تحسين أدوات التحليل ، (ج) ارساء أسس اصلاح ديمقراطى للتعليم .

استخدام الماضى لبناء المستقبل :

كان من آثار ازدياد انفتاح المجال الايدىولوجى ايقاظ الاهتمام بكبار المؤلفين . أو بالتيارات الفكرية الهامة التى ظلت بعيدة عن المسرح التربوى الاسبانى . واحد هؤلاء المؤلفين — وهو ليس اقلهم — فرانسيسكو فيرير جوارديا القطالونى . وقد وافق الاحتفال بهرور ٧٥ سنة على تأسيس «مدرسته الحديثة» نشر طبعتين جديدتين فى وقت واحد من مؤلفه الاساسى « المدرسة الحديثة » . وهذا الكتاب هو المرجع الاساسى لآراء فيرير البداجوجية . ويتيح هذا الكتاب للقارئ معرفة أفضل بالاهداف المفتاحية لمشروع تربوى صحيح : التعليم المختاط بالمدارس ، وهو نظام تربوى مبنى على المبادرة الفردية الحرة واحترام الوضع

بالإخلاص بكل طفل ، نوّكيد المحتوى العلمى للتربية واستخدام العلم للنهوض
بالتنصاهن الانسانى ، استبعاد الثواب والعقاب ، حظر التعليم العام الذى يقدم
فى مدارس لاتديرها الدولة وانما تكون ملحقه بوحداث أصغر مثل المتعاونيات
والنقابات وبمجتمعات أساسية مثل روابد الاحياء والمنظمات السياسية .

ويرى كثير من الناس أن هذا المشروع لايزال يحتل مكانة كبيرة . وهو
أمر يبدو من الاهتمام الذى يثيره الكتاب فى الوقت الراهن والجدل العنيف الذى
أشعل جذوته نشر كتاب فيرير . ويرى بعض الكتاب ان « المدرسة بلحديثة »
أدت بالفعل الى ضرر أكثر من الخير مادام « تأثيرها على عقول التلاميذ
الذين عهد بهم اليها كان تأثيرا ضارا خبيثا » وحفها أحد الناقدين بأنها تجربة
تربوية زائفة أفرغت روس الأسباب الملية « بالفيروس السياسى » . ويظن
آخرون فى اسبانيا وفى الخارج ان المشكلات التى أثارها فيرير لاتزال
بغير حل ، وأنه لا يوجد ما يدعو لتجاهل دايهكن ان تسهم به نظرية فيرير
وممارستها فى خلق مدرسة اسبانية جديدة .

وقد شهد . عام ١٩٧٦ الذكرى المئوية لحركة تمثل خيطا يربط تسلسل
المتطور التاريخى للمفهوم التحررى والنقدهى للمدرسة فى اسبانيا : المنشأة
الحرّة للتعليم (ايل) . فالإيل وتأثيرها على المجتمع الاسباني موضوعان ام
يستكشفان بعد باتقان على النحو الذى يستحقانه . بيد ان كثيرا من المطبوعات
فى السنوات الاخيرة قد أشارت الى كل عمل أو جزء من عمل مؤسس الإيل وهو
فرانسييسكو جيبينير دى لوس ريوس . ودراسات مثل تلك التى أجراها أنطونيو
خيهينيز لاندى وايفون تورين توضح السمات الأساسية لهذا المشروع التربوى
الذى وسمه البعض بأنه « فردى » . فالتربية بالنسبة للإيل هى خلق
الكائنات البشرية بعبارة أخرى هدفها هو التنمية المتكاملة الفردية والاجتماعية
للقدرات الفكرية والادبية والعاطفية والبدنية . وأراد جيبينير وأتباعه تزويد
المجتمع بكائنات بشرية كاملة أى أناس يختلفون عن الفرد الفكرى الذى ظل
كثيرون حتى الآن قانعين بتربيته التقليدية (الكلاسيكية) : ويختلفون عن

المحترف الذى كانت الذفعية فى منطق الفوج تهدف الى خلقه فى ذلك الحين :
كائنات بشرية تعرف كيف نصعى ونمر ونفخر ونقول ما يدور بخلدنا : كائنات
بشرية مستقبلية لكل أشكال المنفعة البشرية فى الحياة وفى العالم .

ولما كانت المنشأة المتحررة للتعليم (الال) مناهضة للزعرة الفكرية
بتكريسها فقد اختارت ان يتذكرها الناس بكتاباتها النظرية أقبل مما
يتذكرونها بمنجزاتها العملية التى كان أعضاؤها مسئولين عنها : متاحف التعليم
معاهد الاصلاح الاجتهاعى ، مخيمات الاجازة الصيفية ، روابط الخريجين ،
روابط المعلمين ، الخ . ويجسد المرء معلومات عن هذه فى عدد من المطبوعات
الاخيرة وبخاصة العدد الخاص من « مجلة التربية » التى تصدر بهدريد .
كما نشرت الجريدة التربوية بيلويوجرافيا شاملة تعطى فكرة عن المناقشات الدائرة
حول مؤسسة يعتقد الكثيرون أنها تهدف أيضا الى ان تسهم فى مستقبل التعليم
الاسباني .

نحو صوصيولوجيا (دراسة اجتماعية) للتربية الاسبانية

بطريقة عامة : ومن خلال أوراق البحوث عن موضوعات أو مستويات
تربوية معينة ، يساعد كثير من الباحثين الاسبانيين فى ايضاح مشكلات التعليم
الهيكلية الاساسية فى هذا القطر . ونتيجة لذلك يطورون « صوصيولوجيا
تربوية » جديدة تنطبق بصفة خاصة على اسبانيا باختلافاتها الاقليمية
وتقلباتها التاريخية القريبة .

وما دهننا لانستطيع ان نعطي وصفا شاملا لما يكتب اليوم فسوف نقتصر على
تقديم بعض الاعمال المعبرة .

يحاول ألبرتو هنكادو فى كتابه « صوصيولوجيا التربية » ان يشبع
ما يشعر به كثيرون من حاجة الى تقويم متوازن أو تحليل هيكلى شامل للنظام
التعليمى فى اسبانيا من وجهات النظر الاقتصادية والاجتماعية والمؤسسية

والبيداغوجية . وبينهما ذائقة قدم أن مساهمة أصيلة كإمالة فانه يقدم مساهمة منهجية لمشكلات والأفكار التربوية الإسبانية عبر السنوات العشر الماضية بعبارات تتصل عموماً بتحليل ازمنة التعليم في غرب أوروبا . وهو التحليل الذي تبديه الأوساط المتقدمة في ذلك الجزء من العالم القديم . وتحاول كتب أخرى أن تتناول الإزمة التربوية في مناطق معينة وجهاعات وطنية في إسبانيا . وان تستخدم دراسة لمظهر أساسي وهو معلمو التعليم الأساسي العام لالتقاء الضوء على المشكلة برمتها . ومن ذلك هذه الكتب الكثيرة يبرز اثنان : أحدهما يحلل الوضع في إقليم الباسك . والآخر يحلل الوضع في قطلونيا .

وفي كتاب « التعليم الابتدائي كما يراه المعلمون » تحليل رابطة « جور » بالباسك العوامل الرئيسية التي تؤثر في التعليم الابتدائي ومن بينها المنهج والمباني المدرسية وأحوال الفصول الدراسية في جميع أنواع التعليم وأوضاع المعلمين. الخ وكان تهويل هذه الدراسة بعضهم اكتتابات شعبية وبعضه من مساهمات من المؤسسات المحلية . أما أصالة هذه الدراسة فتكمن في تركيزها على المدرس باعتباره واحداً من أولئك الذين تعنيهم في المحل الأول المشكلات العامة التي يجابهها المرء في هذا المستوى من التعليم ويتأثرون بها ويتوزع استقصاء — أجاب عليه أكثر من ألف معلم في مقاطعات جيبوزكوا — وبزيارة كثير من المراكز التعليمية . أتيح إجراء حصر كامل وتحليل مبدئي للمشكلات الرئيسية التعليمية التي تؤثر في جيبوزكوا ومقاطعات الباسك الأخرى : ثنائية اللغة : توجيه المنهج نحو الاحتياجات الخاصة بالمنطقة : الطرق التي قد يساعد الجمهور بواسطتها في حل المشكلات التعليمية ، الخ .

وفي كتابه المعنون « المعلمون في قطلونيا » يتناول خوسيب ماريّا ماسخوان نتائج استقصاء واسع أجراه معهد روزا سنسات للتربية بين المعلمين في أربع مقاطعات بإقليم قطلونيا ويركز الاستقصاء على إيدلوجية المعلمين بالنسبة لكل من المجتمع بعامة والمركز للتعليم بخاصة . ومن دراسة مختلف مفاهيم العلاقة بين المعلم والتلميذ يتضح — ويذكر ماسخوان ذلك صراحة

— انه بالرغم من ان المعلم لا يدرسك قط من اداء وظيفة أيديولوجية فان عماله يوضع في مجال تناقضات أيديولوجية واجتماعية يستطيع فيها ان يختار (وهو في هذا يهتم بالاستقلال نسبي) على نحو ما يبدو من ردود كثير من اجابوا على الاستقصاء) ان يؤكد دور المدرسة المحافظ من الناحية الايديولوجية ، او على العكس من ذلك يدفع التناقضات القائمة الى مدى أكثر بعدا حتى يصبح عمل التعليم وسيلة اخرى لحمل تلك التناقضات او اثاره انفجار .

أما التدريب المهني (ت م) — وهو فرع جديد من التعليم الاسباني منذ اصدار قانون التعليم الحالي — فهو موضوع دراسة حديثة شاملة تعالج المشكلة على أساس الإجابة بأسرها . وكتاب « التدريب المهني الجديد » له هدفان : اجراء تحليل اجتماعي اقتصادي لنوع التعليم الذي يستهدف الطبقة العاملة من الناحية النظرية ، وتحليل هذا الفرع من التعليم كجزء من سياسة تعليمية يصدر ضدها في النهاية حكم قاس .

وهو صليح « ت م » ينبغي ان يتضمن التدريب لاية وظيفة ، ولكن مثل هذا التدريب يؤهل الناس في الواقع — كما يبدو من الاحصاءات والتشريع — لوظائف في مستوى معين من سلم العمل ، والغرض من « ت م » بعبارة بسيطة هو تدريب أهناء العمال اصناعيين المهرة وغيرهم . ويستغرض المؤلفون المشكلات العويضة التي يثيرها « ت م » أمام التعليم الاسباني ، فأبسط ما يقال فيه هو أنه يصدق على الفصل المبني على الطبيعة بين مختلف انواع التدريب . وهكذا يتبع آباء التقنيين منهج المدرسة الثانوية الطويل ، في حين يعطى أبناء العمال مسحة سطحية فن « ت م » ، ثم أن « ت م » يعاني التي حد بعيد من تدخل من جانب المؤسسات الخاصة ونقابة العمال المعنية والكنيسة . ويهين المؤلفون ايضا مشكلات مثل تفكك البرامج ومسألة ان الموضوعات التي تدرس تباعد كثيرا عن الممارسة وعن الوظائف التي يشغلها العمال في المستقبل ، ناهيك عن مهزلة ان جميع العمال يجب ان يدفعوا « بصاريف تدريب مهني » مقابل تدريبهم الوظيفي . هذا بالاضافة الى انه توجد نقطتان عجيبتا أخريان :

فالمؤسسات صاحبة العمل « تدير » خمسة أسداس تلك المصروفات ، ولتكميلها يجب على العمال أيضا ان يدفعوا التسجيل في مراكز « ت م » ويختتم المؤلفون قائلين أن تقليل البطالة أو القضاء عليها هو الوظيفة الحقيقية لهذا « ت م » وهو « اجباري » (ولكن على الورق فقط) بقدر ما هو مفيد للعمل .

وقطاع آخر الان في مخاض أزمة حادة هي الجامعة على النحو الواضح فلدى يديه كتاب « الجامعات الاسبانية اليوم : إمكاناتها ومشكلاتها » . وتعطينا هذه الدراسة تشخيصا واضحا لوضع التعليم العالي في اسبانيا ، كما أنها في الوقت نفسه تصف الإجراءات العاجلة اللازمة لتهيئة ما يمكن اجراؤه من إعادة تنظيم لنظام التعليم العالي . وأهم موضوع يتناوله المؤلف هو الازمة العامة في المنشأة الجامعية ، وتتسم هذه الازمة بناحيتين من نواحي القصور : ، الناحية الاولى هي أن الجامعات التقليدية لم تعد تؤهل الاطر (الكوادر) اللازمة لنوع للتربية الذي يحتاج اليه البلد ، كما أنها لا تستطيع الوفاء بما تطالب به الجماهير دوما من ان تحتاج لها جميع ميادين المعرفة . وبينما يؤكد المؤلف ان هذه الازمة الاسبانية تتفق في مظاهرها مع الازمة في البلاد الاوربية الاخرى فانه يسترعى الانتباه الرسومات خاصة بالوضع الاسباني ، مثل : استحالة التزويد بالتعليم العالي على نطاق واسع ، وأوضاع المعلمين التي تسودها الفوضى وعدم الاستقرار ، وعدم المرونة الهيكلية بالمراكز الاكاديمية وضعف المستوى العلمي للتعليم . ويقترح المؤلف برنامجا يعتبر محدا : أدنى من الإجراءات التي يجب اتخاذها بصفة عاجلة لاصلاح الجامعة الاسبانية :

(أ) زيادة ضخمة في اعتمادات الدولة المالية للتعليم .

- (ب) حشد الجامعة لأكثر الناس تخصصا بدون تمييز سياسي أو اجتماعي .
- (ج) انشاء وسط علمي وسياسي تخليق بتهيئة تنظيم ديمقراطي للمجتمع .
- وختاما لهذا العرض الموجز نكتب عن أزمة التعليم الاسباني نود ان نذكر

مختصين مرجعا مفيدا لأولئك الذين يرغبون في معرفة المزيد عن كمية ونوع
البحوث التعليمية الجارية في اسبانيا ، وهو كتاب « البحوث التربوية التي
يجريها أنسي وايسى (المعهد القوي لمراكز البحث التربوي ومعهد العلوم
التربوية) » . وهو هام لما يحويه وما يتركه ، وهو مجمع لاي موضوع ولكل
موضوع قام معهد العلوم التربوية « ايسى » باجراء بحث عنه
وقائمة الموضوعات طويلة ، ولكن يصدم المرء غياب عدد كبير من الموضوعات ذات
الاهمية الكبرى التي تتعلق بمبادئ : النظم الجديدة للتخطيط ، تكيف البنيات
، والوسائل مع المشكلات الاجتماعية والسياسية ومشكلات العمل ، اشراك
عامة الناس والمهنيين في الحياة لأكاديمية اعداد المعلمين ، ربط الدارسة بالعمل ،
الخ .

وبينما لا نستطيع انكار ان كل البحوث مفيدة فان المشكلة التي تبرز
من قراءة هذا الكتاب هي كيفية ادارة البحوث لاصلاح التعليم الاسباني ، وهي
أمر يعتبره كثيرون ضروريا عاجلا .

تغيير من أجل التعليم

في مطلع العقد الحالي (الثامن من هذا القرن) بدأت جماهير عامة الناس تسمع
عن النظريات الجديدة في التربية . ففي قطلونيا مثلا صدر عدد من الكتب في
ذلك الوقت تلخص آراء اكثر القطاعات تقدما في مهنة التعليم . ومن هذه الكتب
واحد بعنوان « في طبيعة التربية » ، الذي وصف بعض السمات الاساسية
للتعليم على نحو ما يمكن ان تكون مترسما خطي التجارب التي بدأت في أوائل القرن
للعشرين واستمرت حتى نهاية الجمهورية الثانية .

وثمة كتاب آخر من هذا القبيل هو كتاب « مجتمع قطلونيا والاصلاح
للمدرسى » الذي ركز الاضواء على الحركة الايجابية لاعادة التنظيم ، وهي
الحركة التي نمت في منطقة قطلونيا في المدارس الخاصة على وجه
التحديد بداية من أواخر العقد السادس .

أما الكتب التي تقدم تحليلا متوازنا لتنفيذ القانون العام للتعليم كما تقترح بدائل جديدة فقد نشرت في سنة ١٩٧٥ وما بعدها ، وحتى نكون أكثر وضوحا فسوف نركز اهتمامنا على ثلاثة أو أربعة من أهم التقديرات التي أبدتها مختلف الجماعات الوطنية أو الإقليمية ،

في ذلك الحين كانت التربية قد أصبحت واحدة من أكثر المشكلات العامة إثارة للقلق ، فما أوردته القانون العام للتعليم من تغييرات في البنية الاقتصادية وإعادة تنظيم التعليم كان يعتبر بمثابة عوامل أساسية في أزمة لم يكن من المستطاع التغلب عليها إلا بتغيير في طبيعة التعليم الأسباني ، تلك هي خافية كتاب « التعليم في اسبانيا » ، وهو كتاب هام يجمع ثبات المناقشات الدائرة حول مشكلة إصلاح التعليم ، بيد أن هذا الكتاب لا يقدم مجرد تحليل دقيق لما هو خطأ في التعليم الأسباني ، بالرغم من أنه يجدد المشكلات بهتوى الدقة فهو أيضا يسعى لأرساء بعض الأسس التي يمكن أن يبنى عليها نوع جديد من التعليم .

والنظرية التي يدور حولها فكر المؤلفين هي على النحو التالي :

أن سياسة تعليمية يضعها أولئك الذين يعملون في التعليم فعلا هي وحدها التي يمكن أن تقى بالاحتياجات الاجتماعية ككل متجاوزة المصالح الخاصة لجماعات معينة يعتبرها هؤلاء الكتاب سائدة في الوقت الراهن ، ولكل مستوى بدورهم يقترحون سلسلة من الإجراءات التي تعتمد على قيادة المعلمين وقدرتهم على توجيه العملية وضبطها ، وبالنسبة للإجراءات الهيكلية التي قد ينبغي اتخاذها تميل المقترحات إلى تغيير نحو جعل التعليم العام مجانا وإجباريا لكل السكان ، ومن ثم يجب أن يوجد مقرر عام واحد من هذا النوع حتى يكون التفرغ المهني (مع ما يسنه لتكوين التعليم وهو - في النظام الأسباني كما في غيره - لا يفلح في إخفاء طبيعته المتحيزة) اختيارا (تطبيقيا) اختيارا آخر متاخا أمام التلميذ وليس الزاميا انتقائيا ظاهرا .

ان الاهتمام بوضع تحديد نقدى للنظام المدرسى الراهن محسوب
بمقترحات مادية للتطوير، نجده فى كتابه « نحو اصلاح ديمقراطى للتعليم »
الذى يرسى — بطريقة مباشرة أو غير مباشرة — الاراء الاسياسية لكثير من
مخلفات المهن التعليمية التى تحبذ نوعا من التعليم أكثر يسرا يكون قادرا على
منح الناس التدريب والمكانة ويؤيد المؤلفون وجهة النظر القائلة بأنه بينما
يكون من المؤكد انه لا يمكن للهيئة أى اصلاح تعليمى فى غيبة عدد من التغيرات
الاجتماعية التى تسبقه أو تزامن معه، فمن المؤكد أيضا أن المدرسة — مع مؤسسات
اخرى — تستطيع ان تخرب يسهم وان فى تشكيل العمليات الجديدة
الديمقراطية .

« الصبغة العامة للتعليم ، التعليم المدرسى مجانا واجباريا على كل
المستويات ، رفض مبدأ الانتقاء بوصفه طريقة تنظم نوع التعليم ، الاعتراض
بكرامة العمل وجدارة مهنة التعليم ، تخطيط البحوث طبقا للاحتياجات
الاقتصادية والاجتماعية ، النظر للتعليم كترقية هدى الحياة ، ادارة الجهاز
المدرسى بواسطة التلاميذ والمعلمين وآباء التلاميذ وبواسطة منظماتهم ، والممارسة
الكاملة للحريات السياسية ومن بينها حرية التعبير ، والاجتماع والتجهر
بوجرية تكوين النقابات وحق الاضراب » .

تلك هى السمات الاساسية للنظام التعليمى الجديد الذى يقترحه المؤلفون .
وفى قسم آخر يبحثون سلسلة من المبادئ التعليمية التى ينبغى أن تشكل
الاطار العام لاصلاح ديمقراطى للتعليم :

قد يكون الفشل الاكاديمى نتيجة لخلفية التلميذ لاجتماعيا واقتصاديا
أكبر من كونه نتيجة انتقال انصافات الفكرية بالوراثة من الآباء للأبناء . ومن
ثم فحل هذه المشكلة يجب أن يستتبع النص على ان يدخل المدارس جميع
الأطفال من سن ما قبل المدرسة وما بعد ذلك .

أرويجيب على المدرسية ان تقترح اشكالا ايجابية للعمل وتنميتها ، كما يجب
أن تصبح مكانا للبحوث المستمرة . أما وسائل نقل المعرفة فيجب أن تتجهل
فلا تترك المعارف فنتيجة نحو تأهيل « متعدد الجوانب » حقها .

وينبغي للمدرسة أن تقدم الشباب إلى السلوك الديمقراطي الأصلي الذي يمكن أن تشجعه مختلف الوسائل، مثل جماعات العمل، التجمعات، أجهزة الإدارة على مستوى الفصل والمركز، الهيئات الطلابية المستقلة، الخ.

وسيكون على المعلمين أن يتعلموا على كل من التعسف للتقليدي والتلقائية غير المسئولة. أما الموقف الذي يوصى به المؤلفون وهو «التوجيه الديمقراطي» فيجب أن يزود للتلميذ به مجال واسع من الخبرة في مختلف الميادين.

هذه الافتراضات وغيرها مطروحة كنظريات يوضحها كثير من التجارب التي أجراها وحللها مجموعات من المعلمين دأبوا طوال سنوات على انتهاج هذا السبيل.

وختاماً، ودون زعم معالجة الموضوع معالجة كاملة، يمكن القول إن المشكلات التي من النوع الذي تناوته الكتب المذكورة هنا تعالج بمزيد من العمق والتفصيل في بعض مجلات المعلمين في إسبانيا. «فصحيفة «كوادرنوس دي بيداجوجيا» أي دراسات البيداغوجيا — وهي صحيفة شهرية — نعتبر منبرا للآراء والمقترحات التي تعبر عن مثل هذه الإصلاحات. أما صحيفة «بيرسبكتيفا اسكولار» التي يصدرها معهد روزاسنسات للتربية فهي تعنى على وجه الخصوص بمحاولات وجهود قطالونيا لتشجيع وتعزيز حركة الإصلاح المقوية التي بدأت ولا تزال جارية هناك، ويضم العددان ٨ و ٩ من هذه المجلة بعض الكتابات والتصريحات ذات الدلالة العالية عن موضوع «البديل الديمقراطي للتعليم». وصحيفة أخرى هي «مجلة العلوم التربوية» نشرت في أحد أعدادها ما يمكن أن يعتبر بحق خلاصة وافية للدراسات التي أنجزتها في العام الماضي مختلف الروابط التربوية الإقليمية في مدريد وفالنسيا وقطالونيا وجاليسيا.

وكن هذا يشير إلى خلاصة واضحة وبسيطة، فحركة المعلمين قد نمت الآن في فلسفتها وفي تنظيمها إلى الحد الذي يكفي لطرح إصلاح للتعليم الإسباني.

ولاتزال الاحوال الادارية وظروف النقابات والميزانية في حاجة لمزيد من التوضيح لانها ضرورية قبل امكن بلورة هذه المقترحات في سياسة تربوية صحيحة ، وقبل أن تعطى المشروعات الريادية دفعة للممارسات التعليمية الجديدة . ان التعليم الاسباني على مشارف عهد من القلق والاهل .

الكاتب : البريتو شسيليما :

تعلیق

على المبادئ والوسائل التي تطبق الرابطة الدولية لتقويم التعليم المدرسي (ر د ت)

* أ. ه. باسو ، ه. ج. نواه،
م. أ. اكستاتين ، ج. ر. هاليل دراسة
حالة وطنية : دراسة مقارنة عمالية
لواحد وعشرين نظاما تعليميا ، ١٩٧٦ .
(تقويم دراسات دولية ، المجلد ٧)
* ج. ف. بيكر .

دراسة عملية للتعليم في واحد
وعشرين قطرا : تقرير فني (أسهم فيها :
ت. ن. بوستلثويت ، ر. و. فيلبس،
ب. ه. تشوبين) ١٩٧٥ . (تقويم
دراسات دولية ، المجلد ٨)
* د. أ. ووكر .

مسح «ردت» انذى يشمل ستة
موضوعات : دراسة عمالية للتعليم في
واحد وعشرين قطرا (أسهم فيها : ك. أ.
أندرسون ، ر. م. وولف) ، ١٩٧٦ .
(تقويم دراسات دولية ، المجلد ٩)
جميع هذه المجلدات نشرت بالاشتراك
بين المكويست وويكسيل (ستوكهولم)
وجون ويللي وأولاده (نيويورك : لندن)
سيدني ، تورنتسو .

منذ أكثر من قرن ، وفي مطلع عصر التصنيع ، تبنت شعوب مختلفة في أرجاء الأرض برامج لتعليم الجماهير بالمدارس . وذن هذا المنطق أصبح يعض أشكال التكيف للبيئة الاجتماعية، التي كانت حتى ذاك الحين تدخل ضمن مسئولية مسئولية المجموعة الاسدية ضمن مسئولية وكلاء متخصصين أو مؤسسات متخصصة .

وكما نمت النظم المدرسية كانت تستعير من نظم الحياة الواقعة وراء حدودها المباشرة . وفي ذلك كان كل واحد يتبع طريقته الخاصة . وهكذا أثر المصنع والسوق والكنيسة والجيش على مسيرة التعليم ، وخلقوا طرقا وعمليات جديدة إجوجية خاصة . وأصبح تأهيل سباب كل أمة وفقا للحاجات الاجتماعية، هو تنظيم هذا الشباب يتخذ صبغة شكلية طبقا للقوانين والخطط والسياسات والفلسفات . وباعتبار المدارس عنما في التهيئة الاجتماعية للناس فانها (أى للمدارس) تضم صفات الاستمرار القائمة بين أعضاء الجنس البشرى وجماعاته . كما أن المدارس باعتبارها عوامل في تثقيف الإنسان فهي تعبر أيضا عن النقص الكائنة .

وبعد الحرب العالمية الثانية أخذت النظم التعليمية في البلاد المتقدمة اقتصاديا تستجيب لحوال العالم المتغيرة . وكان من نتيجة ظهور نظم سياسية جديدة ووسائل اتصال جديدة ومواد خام جديدة أن ألقى ذلك عبئا شديدا من المطالب على كاهل التعليم المدرسى . وكان أشد المطالب الحاجة هو خلق رأس مال بشرى يمكن استثماره لصالح الانتاج والادارة والكفاءة . وكان يبدو بخلد المرء أن المدرسة ينبغي أن تكون مورد هذا الاستثمار : أى وسيلة مقبولة من الناحية الاجتماعية من شأنها أن تكون قادرة على زيادة الطاقة الانتاجية للكائنات البشرية . وفي بعض البلاد ، وبخاصة تلك التي كانت نظم التعليم فيها مستقرة على أساس متين، أثارت هذه التغييرات مشكلات خاصة، فلم يتفق كل الناس حول الحاجة لإعادة البنيان ، ولا حول الاشكال التي يمكن أن يتخذها . مثل هذا للتجديد . وتحت ضغط التغير الاجتماعى والنمو الاقتصادى سطفت على السطح مسائل حثيئة قيمة للتعليم المدرسى .

وسعت البلاد التي يحظى فيها التعليم المدرسي بتهويل من الميزانية العامة الى جعل برامجها المدرسية أكثر تناسبا ؛ وظالبت بالمزيد من بحثوث العلوم الاجتماعية للمساعدة في هذه المسيرة ؛ واستوعبت آراء الحكماء من الناس والسياسيين . هذا ما لم يكن تدخل مكانها ما وصل اليه البيداغوجيون والاقتصاديون والمتخصصون في الاحصاء .

واكى يكتسب الاخصائيون في العلوم الاجتماعية مهاراتهم فيكون نوعين من الدراسات : النوع الاول من الدراسة - وهو تجريبية التحولية - هي في أساسها التدخل عمدا في سير نظام التعليم وطبيعته هذا التدخل (دثلا اطالة فترة التعليم المدرسي الالزامي) مدروسة دراسة وافية ، وتقوم الهيئات العامة على ملاحظة نتيجتها بعناية تامة . وهذا النمط من التطبيق للعلوم الاجتماعية يستتبع سلسلة كاملة من النتائج غير المنظورة ، وأكثر منها تلك المرتقبة . وغالبا تكون النتيجة متشودة . بل أحيانا تكون ثورية . وقلمما يحدث النكوص أو العودة الى الاوضاع السابقة .

والنوع الثاني من الدراسة - التحقيق المدرسي - هو نمط غير تدخلى صراحة ؛ فهو يشخص ولايعالج ، وهدفه الاول هو وصف الامر الواقع . وهو لايسعى على وجه التحديد لتطبيق العلوم الاجتماعية ، بيد انه يمكن ان يقضى الى نتيجة مماثلة . وعلى وجه العموم فالباحث ليس موظفا ؛ بل هو بالاحرى خبير جندوه من الخارج ليعاون الحكومة في تفكيرها .

دراسات (ردت) للتقويم

ان الدراسات التقويمية التي تجربها الرابطة الدولية لتقويم التحصيل المدرسي باستوكهلم «ردت» مثال طيب للنوع الثاني من البحوث في العلوم الاجتماعية . فهي تمثل تيارا بحثا الى حصد ما من العلوم الاجتماعية الغربية (ومعظمها باللغة الانجليزية) ، وهو تيار صقل على مدى أكثر من ١٥٠ سنة . كما أن هذه الدراسات تعتبر ظاهرة ثقافية ؛ شأنها شأن التعليم المدرسي .

وفي العقد الواقع بين ١٩٦٦ و ١٩٧٦ تعاون العلماء الاجتماعيون ، مما ينبغي ، على عشرين بلدا ، في اجراء بحث مستفيض في ميادين : العلم ، والادب ، وفهم موضوعات المطالعة ، واللغتين الانجليزية والفرنسية كلغات أجنبية ، والتربية العلمانية . وقد انصبت دراسات «ردت» على نحو ٢٥٨٠٠٠ طالب في ثلاث مراحل مختلفة من العمر : ٥٠٠٠٠ معلم ، و ٩٧٥٥ مؤسسة . أما خلاصة اعمالهم فقد جاءت في تسعة مجلدات (١٩٧٣ - ١٩٧٦) منشورة بالاشتراك بين المكويست وويكسبي (ستوكهلم) وجون ويلى وأولاده (نيويورك ، لندن ، سيدنى ، تورنتو) . وهى تشكل حسب التعريف الذى ورد عنها في المجلد ٧ أكبر دراسة دولية ومتعددة القوميات - لم يسبق لها مثيل - لنتائج التعليم من حيث المعرفة ، كما أنها تشكل مساهمة ضخمة في المطبوعات البيداغوجية عامة ، وكذلك الدراسات الدولية والمقارنة المتعلقة بالتعليم .

ومع هذا يقرأ المرء في مكان آخر من المجلد نفسه وصفا لنتائج هذه الدراسات باعتبارها «مخيبة للآمال» ، وقد عانى الباحثون من تعقد المشكلة التى كانت تجابههم ، فقد وجدوا قليلا من «نقاط الاتصال» بين الخصائص الاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية وبين فروق التحصيل المدرسى حسب البلاد ولاريب في ان الدراسات تكشف عن وجود علاقة بين التنمية التربوية والبنية المدرسى ونتائج التلاميذ ، ولكنها عدا ذلك لا تتيح ملاحظة صلات وطيدة بين الظواهر الفردية .

وفي سياق هذا المقال أعترز بحث التناقض بين ضخامة دراسات «ردت» وبين ضآلة نتائجها ، وأرى أن النتائج كانت مخيبة للآمال ، لا لان المسائل الاجتماعية يقاوم التحليل العلمى ، ولكن لان باحثى «ردت» اعتمدوا أكثر مما يجيب على طريقة بحث خاصة لم تكن ملائمة للمشكلة التى كانوا يتعرضون لها .

أصول «ردت» وديانتها

ترجع أصول الافتراضات التى اعتمد عليها باحثو «ردت» الى أواخر

القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر، ان قيام الدول واتساع اقتصاديات الأعمال التجارية وتطور أعمال التأه في على الممتلكات والأفراد ذلك قد حفز مختلف الهيئات الى جمع وقائع وارقام يهكن أن تساعد على حسن سير الأعمال التجارية. وإدارة دفعة شئون الدولة ، وكامة احصاء مشتقة من كلمة يونانية معناها «شئون الدولة» ، ووضع رجال الاحصاء فئات ديموجرافية لتعداد الرجال والنساء والأطفال والماشية والشحاذين (السائلين) والمعتقات العقارية والمواليذ والوفيات الخ . ومن المؤكد أن هذه التحليلات كانت متقدمة جدا بالنسبة لزمانها . ولكن مما لامرأ فيه أنها كانت تعاني من أخطاء كبيرة في القياس . وكان نشرها يرمى الى إثارة الجدل والمزيد من البحث والاستقصاء . أكثر منه الى الاجماع على الراى او الاطهثنان السياسى .

لقد حظيت عهيات التعداد باهتمام شجع الديهوجرافيين على اختراع وسائل لترميز أرقامهم . وانتشر استخدام الطرق الوصفية (حسابات المتوسطات والنسب المئوية مثلا) . وكانت جميع هذه الدلائل العددية تتعلق بالمعلومات المحتواة في كل فئة من فئات الاحصاء . ولم تكن توجد في ذلك الحين اية وسيلة رياضية لوضع صلات بين الفئات .

وشرع بعض الديموجرافيين أيضا في تحليل الخصائص الطبيعية (الانثروبومترى) والعقلية (السيكومترى) . وكان لهذا الطريق من طـرق البحث — الذى كان أول من سار فيه هو كثلت عالم الاحصاء البلجيكي — نتيجتان هامتان بالنسبة للعلوم الاجتماعية في القرن العشرين . فقد أفضت من جهة الى تهيئة اختبارات الذكاء الفطرى والتحصيل المدرسى . وأدت من جهة أخرى ، أدت الى اختراع معامل المطابقة ، وهو مؤشر عددى للعلاقة بين فئات التعداد . وأهم مظهر لمعامل المطابقة هو انه يتيح الاستدلال من مقدار معلوم الى مقدار مجهول . وهكذا يهكن مثلاً الاستدل على طوائ مجتوعة من الناس اذا بمقمتنا أوزانهم . وإلحصاءات الوصفية ترمز لمحدودات

معروفة ، أما الاحصاءات الاستدلالية فطاققتها أقوى بكثير اذ انها تتيح التنبؤ
بمقادير مجهولة .

ومنذ عام ١٩١٠ كانت العنصر في فهم الاجتماعية الغربية قد طورت النموذج
الذي كان بتعديل طفيف في خدمته باحثي « ردت » . ففي المحصل الاول
كانوا يجمعون اجزاء الدخول (اي النتائج التي حصلها التلاميذ) ، وذلك
بالنسبة لعينة من المنشآت والتلاميذ وثانيا يحددون درجة ارتباطهم العددي
بتحليل المطابقة . وثالثا تستخرج الاستنتاجات من العينة الى عامة السكان
والغرض المسيطر هو الوصول الى قوانين عملية عامة .

والاجراءات الخاصة بالمطابقة نيوتنية (نسبة الى نيوتن) في صيغتها
فهي تشتق من صورة للعالم تكون فيها المتغيرات مثل القوى الميكانيكية المستقلة
التي يؤثر بعضها على بعض عند نقاط معينة في حين تحتفظ بالقدر الشامل من
حركتها او القوة الدافعة لها وهذه الظاهرة شبيهة بحركة كرة
البلياردو التي تتحرك دائما في خطوط مستقيمة وفي ظروف الفاعلية القصوى
فالطاقة التي تتلاقحها مساوية للطاقة التي تخرج منها . وهذا الاتجاه عام
جدا ، الا انه هو الاسلوب العددي الذي تستخدمه « ردت » في تحليلاتها .

ولاجل احتياجات التحليل الاحصائي رأت « ردت » أيضا انه من الضروري تبني
الافتراض القائل بأن الامم موضوع البحث كانت تشكل مجموعة من السكان
دعجاسة مستقرة وغير منقطعة ، ولا تستخدم مصطلحات داروين . كان
الناس معتبرين كجزء من جنس واحد . وهذا التشابه مع نظرية داروين يرتكز
على حقيقة : فتطور فرانسيس جالتون للاسيكولوجيا الفردية كان يعززه في
الاصل مبدأ داروين القائل ان هتساح التطور البيولوجي يكون في التزاوج
داخل الجنس . وبالمثل يعتقد التحليل للمطابقة الى حد كبير على تباين الصفات التي
تقاس داخل الجنس . وبالنسبة لعلماء الاحصاء تؤدي التباينات الكبيرة بين
البيانات الى تيسير تصنيف تأثيرات مختلف العوامل .

ولهذه الاسباب التاريخية والمنهجية كان باحثو « ردت » مستعدين لتوكيد
السمات المشتركة للتعليم . بيد انه عند الممارسة العملية اضطر الفريق العلمي

لأجراء تحليلات منفصلة للمعاملات الواردة من البلاد الاقل تقدما • فالنتائج المدرسي لهذه البلاد (تشيلي • الهند • ايران • تايلاند) يبين القدرة على القراءة بقدر ما يعبر عن التحصيل العلمي • وفي مرحلة لم يكن فصل البلاد الى مجموعتين سوى مجرد اجراء ادارى وفي مرحلة اخرى كان ذلك مناقضا تماما.
للسبب الذى دعا الى ادراج البلاد الاقل تقدما فى البحث •

واذا أخذنا فى الحسبان المبدأ المطبق — استخدام تحليل المطابقة وافترض تجانس الامم المدرسية — فقد كان أساس جهود « ردت » هو تقرير الصلة بين الوسائل المطبقة والنتائج المتحصلة فى مجموعة كاملة من النظم التعليمية • وكان المشروع طموحا • ولكن لم يمكن تحقيقه بالكامل للأسباب التى سنذكرها : وكان من أهم المصائب الفصل بين نموذج العلوم الاجتماعية الذى تستخدمه « ردت » وتطبيقات المدارس عمليا فى البلاد موضوع البحث •

والافتراض الاساسى الذى يركز عليه نموذج العلوم الاجتماعية الذى يستخدمه باحثو « ردت » هو ان الطبيعة واحدة فى الزمان والمكان • واذا تمسك المرء بهذا المنطق الذى كان أول من عرضه هوجون ستوارت هيل فيمكن أن يضع المرء فى بوتقة واحدة مدارس من السويد وأخرى من تايلاند • وان يربط بين معطيات متجمعة فى سنة ١٩٦٧ وبين معطيات متجمعة فى سنة ١٩٧١ • واذا يغفل المرء ذلك فانه يحرم نفسه من اية امكانية لأجراء دراسة نظرية مقارنة للتعليم أو تاريخية له • وعلى الرغم من ذلك فهذا الاتجاه هام جدا مادام يتيح استخدام وسائل البحث وتقنيات الاحصاءات المهيأة للمسنوم البحتة والطبيعية • وهو يتيح اعتبار المدارس بمثابة نتيجة اتصال الجينات أو المنتجات الكيماوية المختلفة • ويحتل للبيولوجيين والكيميائيين الكلام عن الطرز العرقية أو المركبات البحتة، ولكن المدرس لا يمكن ان تكون مشغولة بكل المراجع الثقافية • والنقائص أو المتعيرات المحلية عامل يتدخل بالضرورة فى التعليم وليس شيئا يمكن استبعاده بوسائل ميكانيكية • • فالسمات الخاصة بالتعليم تكمن فى العلاقات لا فى الاجزاء المكونة للنظام •

والافتراض الثانى لنموذج العلوم الاجتماعية الذى تتبعه « ردت » هو ان متغيرات الحصر يجب ان تشمل جميع نواحي التعليم • وبعبارة فنية ينطلق نموذج « ردت » من مبدأ ان التعليم نظام مغلق يتحدد عائدا بما يرد اليه • وفى البداية تم بحث نحو ٢٠٠٠ متغير ، ثم اقتصر عددها على ٥٠٠ أو ٦٠٠ • وعلى اية حال وبالنسبة لعدد كبير من الدراسات الخاصة لم تكن متغيرات الدخول كافية لتفسير التباينات التى لوحظت فى التحصيل ، وهما حدا يبعض باحثى « ردت » الى استخلاص أنه كان يجب ادخال متغيرات أخرى • وكانت هذه الخلاصة معقولة من وجهة النظر الفنية، ولكنها تحجب مشكلتين :
 ١- لا يوجد نظريا أى حد لعدد المتغيرات التى يمكن النظر فيها ، ومن ثم فواضح ان معطيات الدخول لن تأخذ أبدا فى الحسبان معطيات الخروج • وثانيا لم تؤخذ فى الاعتبار المتغيرات التى تتطور تحت تأثير المدخلات ، ولكنها لا ترد فى صورة اجراءات التحصيل • بالاختصار لم تنصب الدراسات التى أجرتها « ردت » الا على العواقب المرتقبة واستخلصت العواقب غير المتوقعة • ولنقل بمزيد من الصراحة لقد سعى الباحثون وراء الفوائد الاجتماعية وتجاهلوا التكاليف الاجتماعية •

أما العيب الثالث الذى يؤخذ على نموذج « ردت » فهو انه لا يستطيع ألا استخدام بيانات رقمية للداخل والخارج ، فهو يهتم بالحساب لا بالعلوية، ويعنى بالغايات لا بالوسائل • وهذا هو السبب فى أن دراسات « ردت » لم تنصب على الوسائل البيداغوجية ولا على تنمية المعرفة • ولعلنا كان يمكن نقبل غياب المعطيات الوصفية لو كانت اجراءات الدخول والخروج أكثر اكتمالا • وعلى هذا فان الباحثين الذين حاولوا جاهدين ان يأخذوا النتائج فى الحسبان كان لديهم ميل (ولهم العذر) لتفسيرها بعبارات تعكس خلفياتهم الثقافية والايديولوجية • وكانوا يستوحيون تشبيهاتهم وأمثلتهم التفسيرية من مصادر ناطقة بالانجليزية ، كما ان غياب التفسيرات العكسية يمثل قصورا شديدا فى دراسات « ردت » • فصورة الامم النامية فى هذه الدراسات هى بصفة عامة صورة باهتة •

والسمة الرابعة لنموذج « ردت » هي انه يستخدم اطار عمل عرَضيا ذا اتجاه واحد . ويفترض ان العوامل المنزلية تؤثر على الاداء المدرسي لا العكس . وقالت « ردت » ان المهتمين بالادب مثلا يوصفون بانهم قادمون من اسر معرمة بالقراءة « المجلد ٩ » . وما دام المرء قد قاس اهتمام التلميذ وعدد الكتب التي تملكها أسرته في وقت واحد فلا يوجد ما يثبت — حسب رأى المؤلفين — ان العلاقة لاتعمل في الواقع الا في الاتجاه المحدد .

وكانت نتائج دراسات « ردت » تحلل بأخذ مجموعات من المتغيرات بالنظام الذي كان مفروضا ان له تأثيرا على سلوك الطلبة (خلفية المنزل يابها نوع البرنامج ونوع المدرسة وانصف . يليه الظروف الاخيرة للتعلم ، يابها متغيرات الطفولة ، المجلد ٨) . ومع هذا فينبغى ملاحظة ان هذا « النظام الزهني » مشتق من النظرية التي يستخدمها محالو البيانات ، وليست مشتقة من النظام الذي قيست المتغيرات تبعا له . كما ان اختيار تتابع عرضي ذي اتجاه واحد انما هو — جزئيا — من املاء النموذج الاحصائي المستخدم الذي يعتمد على معلومات الدخول والخروج ، والمتغيرات التفسيرية ، والمعيار ، والمتغيرات المتصلة والمنفصلة .

والسمة الخامسة من السمات المميزة النموذج « ردت » هي اعتماده على فكرة ان التغيرات في التحصيل المدرسي شبيهة بالتغيرات في النمو البدني (وذلك واضح في المجلد ٨) . وينظر الى التعلم باعتباره يسهم في « المكنة الذكرية » ويقاس « بالكمية » ومرة أخرى ينظر فريق البحث نظرة تشككية الى هذه الفكرة التي تفوح منها بشدة روائح القرن التاسع عشر . ولكنها تظل جوهرية بالنسبة لتحليل المعلومات . ويعامل الشخص الفردي والاداء الفردي بعبارات كمية من أجل المقارنات العددية . ويمكن ان يكون ذلك مقبولا اذا كان الامر يتعلق بالوصول الى نتائج كمية مثل تلك التي تسرد في المجلد ٨ : « بصفة عامة كلما زاد التعليم زاد التعلم » ، ولكنه يظل عاليا بلا جدوى اذا كان الامر يتعلق باظهار الضوابط بين طرق التدريس وتنمية المعرفة .

الدروس المستفادة من « ردت »

حاول هذا العرض النظر الى أصول « ردت » ومبادئها والطرق التي اتبعتها باحثوها باعتبارها نتاج ثقافة وايدولوجية • ويبدو ان الصعاب التي واجهها الباحثون كانت اكثر عمقا مما جاء في التقارير •

لقد كانت دراسات « ردت » ظاهرة من ظواهر منتصف القرن العشرين بادرت بها وسيطرت عليها مجموعة من البلاد الرأسمالية مهتمة بتغيير الوظائف الايدولوجية للتعليم المدرسي • وفي هذا الاطار تخضع المدرسة لسيطرة الدولة • ومن ثم يمكن ان تدير للحكومة شئونها بحيث تخدم بعض الاهداف الوطنية • ونعتبر المدارس بمثابة قوة انتاجية هامة في الاقتصاد الوطني • ولكنها قوة يجهل المرء فيها نسبيًا — طبقًا — للمعايير الصناعية — التوازن الاهل بين المداخل والمخارج •

لقد حاولت دراسات « ردت » أن تصف التعليم المدرسي في مثل هذه البلاد بمقارنة نفقات الاستثمار باعائد الاقتصادى • وكان لتعليم المدرسى يعادل كوظيفة انتاجية تعود بسلع ومنتجات ثقافية (المجلد ٩) • وينظر الى اكتساب المعارف باعتباره الحاجة الاجتماعية الهامة ، وفردية التعليم من خلال تقسيم العمل باعتبارها أكثر الوسائل فاعلية •

وطرق « ردت » (المسماة هنا بالعلوم الاجتماعية الغربية) أخذت شكلها في القرن التاسع عشر مع توسع الرأسمالية في المملكة المتحدة والولايات المتحدة • وهي تعكس رؤية القرن التاسع عشر للعلوم الاجتماعية ، وهي رؤية مبنية بالكثير لنظريات نيوتن الميكانيكية ونظريات داروين البيولوجية • هذا بالإضافة الى أنها تسهم بوضوح في الراى القائل بأن جمع الحقائق والارقام سيواد تلقائيا البصيرة والفهم • والحساب الاجتماعى (الذى أحسن المجلد ٧ تهذيبه) يشكل جانباً ضرورياً من دراسة التعليم المدرسى ؛ ولكنه لايسنطج بذاته أن يحل

محل العمل التفسيري ، فلارم لاعطاء معنى للمعطيات ، فالاستقصاء والحاسب
الآلى يشغلان الرموز العددية ولكنها لا يستخلصان نتائج تربوية .

وكان كثير من باحثى «ردت» مدركين لهذه المشكلات ، ولكنهم للأسباب
المذكورة كانوا لا يستطيعون فككا من أصول «ردت» ومبادئها . ولعله كان من
الضرورى لحل المشكلات المتعلقة بالطرق الخاصة بحث الافتراضات التى بنيت
عليها الدراسات :

وثلك فى رأى هى المشكلة الاساسية التى تواجه الرابطة الدولية لتقويم
التحصيل المدرسى . واذا شرعت فى دراسات جديدة غفل تستمر فى الطريق
نفسه أم تعود الى وضع استراتيجيات ومبادئ تتيح فهما أفضل لدقائق المقارنة
للنظم المدرسية فى البلاد المختلفة فى منتصف القرن العشرين .

ديفيد هاملوتسون
مركز البحوث التطبيقية فى التربية
جامعة ايسر انجيا (المملكة المتحدة)

اللغات والسياسات اللغوية في أفريقيا

✳️ ألفا إبراهيم سو

(رئيس التحرير)

باريس ، نوبيا ، ١٩٧٧ .

يعطى العنوان الفرعى لهذه الدراسة «تجربة اليونسكو» فكرة عن محتوياتها
أفضل من العنوان الرئيسى . فهى فى الواقع تجميع للوثائق المتعلقة بالسياسة
اللغوية شجعت عليها اليونسكو فى افريقيا (وبخاصة افريقيا السوداء ، دابقا الى ان ،
بالرغم من أنها تضم الجزائر) خلال للسنوات الخمس عشرة الماضية . ونظرا
لان هذه النصوص غير معروفة كثيرا ومن الصعب العثور عليها فقد حظيت
هذه المبادرة بالترحيب . وهى ذات جدوى للباحثين والمؤرخين والعاملين فى
معرفة القراءة والكتابة .

وهذا الكتاب مقسم الى ثلاثة أبواب : يقدم الاول عددا معيناً من المؤتمرات أو
اجتماعات الخبراء التى تناولت الموضوع من مؤتمر وزراء التعليم الافارقة
(ابيدجان ، ١٩٦٤) الى الحلقة الدراسية الاقليمية للتأهيل اللغوى التى عقدت فى
نيامى فى ١٩٦٨ ، وروا بكل من عبدان (١٩٦٤) وأكرا (١٩٦٥) وباهكو وياوندى
(١٩٦٦) . ويجد المرء فى هذا الباب ملخصات للمناقشات ، و «توصيات
الخبراء» وتقارير موجزة عن جميع الوثائق التى تكون مبعثرة على نطاق

واسع عادة ولكنها مجمعة هنا لأول مرة على قدر ما أعرف . ونذرا لان الوثائق ليست محايدة فسيجد القارئ نفسه أمام طور من اطوار التباين أو آسام قطاع يبين التعسرات التي حدثت في المواقف والايديولوجيات . ونسب تطعيم أن نقيس الارض التي تغطيها الدراسة منذ الايام التي يحرس فيها المستعدرون على انه لم يكن احد يتكلم في قريتها إلا لهجات لاتمت بالثقافة بصفة . واللغات الافريقية تعتبر الآن لغات كنظيراتها من اللغات الاخرى . ويحاول المرء أن علاج التخلف الذي نتج من ضوال سموات بكتابه هذه اللغات والتجديدها .

وبعد هذا المسح العام لمختلف الاتجاهات في أعمال تعليم القراءة والكتابة يقدم الباب الثاني بذرة أكثر تفصيلا لأوضاع هكتة على وجه التحديد . وهذا تدعى الدراسة أولا وقبل كل شيء بعرض نتائج «استقصاء لغوي» تم إعداده كمتابعه لإجتماع الخبراء الذي انعقد في ياوندي (١٩٦٦) ووزع في ١٩٧٠ على وزارات التعليم بجميع الدول الاعضاء من افريقيا السوداء . وكان ذلك عملا هاما إذ أن ما نعرفه حقا عن الوضع الاجتماعي اللغوي في افريقيا محدود جدا ، سواء بالنسبة للغات المتداولة أو اللغات الوطنية أو تعدد اللغات الخ . وهما يؤسف انه ان تسعة أقطار فقط هي التي أجابت على الاستقصاء مغطية نحو ثلاثين لغة . وسأنا واضعو الاستقصاء عددا من المسؤولين «بصفة شخصية» لسد الفجوات ، أما الجدول المقترح في صفحتي ١٧٠ و ١٧١ (جدول استعمال اللغات الافريقية) فهو جدول ينقصه الكثير . وذن بين ٣٣ لغة تناولها لانجد لغة الولوف ولا لغة انجالا ولا لغة بمبارا ، وهي لغات ذات أهمية كبيرة بالنسبة للبلاد الافريقية ككل . كما أن مثل هذه اللغات على النحو الذي أدرجت به معروضة بصورة خاطئة ، فتزعم الدراسة مثلا أن لغة الهوسا لا يتكلم بها غير نيجيريا فقط ، وأن الغولا لا توجد الا في غينيا والنيجر والسنغال فقط ، وان اللغة السواحلية لا توجد الا في جمهورية تنزانيا المتحدة وكينيا فقط . والارقام التي يرد ذكرها تكون تقريبية وهو أمر قديكون فهوذا الا أن الارقام في الغالب لاتذكر بالمرء ، وهو أدر أكثر خطورة . وهكذا في حالة لغة واسعة الانتشار مثل السواحلية يذكر الجدول أن المتحدثين بها هم ٢٠٠٠٠ في كينيا ،

ويخضع علامة استغهام لأمام جمهورية تنزانيا المتحدة . ومثل هذا القصبور
لا يمتن التجاوز عنه . وهو يثير الجدول حول طريقة وضع الاستقصاء . ولا يمكن
الجدول على نتائج دراسة بشأن الرخص اللغوية عن طريق الاتصال بوزارات
التعليم بدون إجراء تحريات ديداييـ وتوريالها . هذا بالإضافة إلى أنه ربما
كان هيدورا سد الثغرات الموجودة في المحصر بالالتجاء إلى المصادر الموجودة
وبعضها ورد ذكره فعلا في سـ ياق العمل . والحقيقة المؤسفة هي أن هذا
الجدول يوضحه الراهن غير صالح للاستعمال .

ويستلزم الباب الثاني مع ٢٩ دراسة مختلفة عن أوضاع لغوية غردية تتعلق
بالنهوض باللغات وبالسياسات اللغوية . بيد أن مختلف المشاركين اخصائيون في
مجال واسع من الميادين : فبعضهم لغويون وآخرون أساتذة للادب وآخرون
من الموظفين الذين يعملون في إدارات حـو الإمية ، وتختلف إهتماماتهم
واهتماماتهم وأعدادهم اختلافا بينا ما ينجم عنه أن هذا القسم من الألف
هو مزيج مختلف . فأميك عن أن أصل الدراسة لا يتيح للمرء في بعض الحالات
أن يثق كثيرا فيما تحويه من معلومات . ففي حالة الدراسة عن الاستعمال مثلا
يخرج القارئ بانطباع بأن لغة البولار هي أوسع اللغات انتشارا (لأنها على
الأقل هي اللغة التي يتحدث المرء عنها أكثر من غيرها في التقرير في الصفحات
٣٣٠ — ٣٣٤) ، وليس ذلك إلا مثلا بل هو أوضح مثال . ولكن كثيرا من النصوص
تبدو كأنها مكتوبة على أسس علمية ذات صلة بالموضوع .

وأخيرا يطالع علينا الباب الثالث من هذا الكتاب بوثائق : اجتماع الخبراء
حول مساهمة اللغات الأفريقية في النشاطات الثقافية وفي برامج تعليم
القراءة والكتابة (ياوندي : ١٩٧٠) . اجتماع الخبراء حول النهوض باللغات
الأفريقية (دار السلام ١٩٧١) . والخطبة العشرية لتنمية اللغات والثقافات
الأفريقية . وهي الخطبة التي أقرها المؤتمر العام لليونسكو في ١٩٧٢ .

ويرى المرء أن كتاب « اللغات والسياسات اللغوية في أفريقيا السوداء » -

أقرب إلى الملف منه إلى كتاب يدافع عن قضية * ونظرا لأنه مجلد يضم بين دفتيه قرارات ونتائج وتقارير فهو (أو يمكن أن يكون) بداية عمل تاريخي ولغوي وسياسي عن المبادرة الأفريقية الكبرى التي بدأت — منذ فجر الاستقلال — العودة إلى المناهل الثقافية * ومن وجهة النظر هذه يمكن أن تتحول النقائص إلى حسنات * وهكذا نجد أن معظم النصوص (وبخاصة التقارير عن الوضع في ٢٩ بلدا) تعود إلى ست سنوات أو سبع * وهي شيء كثير بالنسبة لمؤلف ينشر في عام ١٩٧٧ * ولكن هذا التخلي الذي يدعو للأسف في حد ذاته يتيح لنا في الوقت نفسه أن نقيس الطريق : تسير الأمور بسرعة كبيرة * وحول هذه النقطة أو تلك يلاحظ المرء أن الخبراء كانوا متفائلين جدا (أو متشائمين * دا) ، حتى أنه يجب إعادة النظر في هذا الاتجاه أو إعادة تنظيم ذلك القطاع *

وبصورة أعم وأشمل نجد أن أفريقيا تقدم مثالا غير عادي للوضع الاجتماعي (اللغوي) يعتبرون أن الطريقة الوحيدة التي يمكن بها للاقطار الأفريقية أن تؤسس «أصحاب النظريات» على أساس نظريات مصلحة أفريقيا نفسها * إن بعض طبقا لخمسة معايير أحدها هو الوحدة لينين وستالين بشأن «الأمة» (المعرفة اللغوية) يعتبرون الطريقة الوحيدة التي يمكن بالانشطة الأفريقية أن تؤسس نفسها كأهم وحدة هي أن تحتفظ بلغة المستعمر السابق باعتبارها «اللغة الوطنية» ، هذا الرأي مبع أنه كاريكتوري لا يزال بعض الناس يعربون عنه اليوم ، وأخطر ما فيه أنه مبني على تشابه في التحليل النظري لا يأخذ في الحسبان طبعاً سمة خاصة بالواقع الأفريقي هي تعدد اللغات. وتعدد القوميات * وليسوف يتحقق بعض اللغويين الغربيين يوما ما من أن الاتصال لا يتم بطريقة واحدة في جميع أرجاء العالم * ففي كثير من البلاد الأفريقية يدور الحديث بلغتين أو ثلاث (اللغة المحلية أو لغة القرية ، لغة الأم أو الأب * إن لم يكن من أهل القرية ، ثم لغة للتفاهم العام ، الصخ * تخدم كل واحدة منها غرضا خاصا بها في مواقف خاصة بالاتصال * وردا على أولئك الذين يعمدون اهتماما كبيرا لما يسمى في أفريقيا «الموزايكو اللغوي» يمكن أن نعبد صياغة

ذلك قائلين ومع هذا فهم لا يزالون يتسلون أو يتفاههون * وهذا الاتصال
يشكل جانبا من الشخصية الثقافية للاقطار الافريقية ، كمسألة أن التنظيم
اللغوي في المستقبل يجب أن يبرز من داخلها هي ، وان ينبثق من قواها
الحيوية * غير أنه على اللغويين أن يسهوا في هذه العملية البطيئة ، وعلى
كل دولة أن تضع اختياراتها السياسية المتوسطة الاجل والطويلة الامد * وكل
هذا يستتبع تنفيذ كثير من المسح والتوصيف ويتطلب عملا طويلا الاجل *
ومع هذا فان كتاب « اللغات والسياسات اللغوية في افريقيا السوداء » يمثل خطوة
أخرى على هذا الطريق ، ولكن ينبغي أن تليها خطوات أخرى كثيرة *

لوي جان كافيه

محاضر مساعد في اللغويات بجامعة

باريس - ٥

المدرسة والطبقة وصراع الطبقات

* جورج سنيدر ، باريس ، المطابع الجامعية بفرنسا : ١٩٧٦ : ٣٧٩ صفحة

ان هذا الكتاب الذى يحمل فى ثناياه عنوانا فرعيا «قراءة أخرى نقدية لكل من بودلو — استابليه ، بورديو — باسرون ، ايليتش» يتجاوز هذا النطاق لان اهتمام سنيدر لا ينصب على نقد هؤلاء المؤلفين الخمسة الذين تركوا آثار بصماتهم بدرجات متفاوتة على الفكر البيداغوجى المعاصر فحسب ، ولكنه يرى أيضا — من منطلق مفهوم ماركسي وهن تجربة البلاد الاشتراكية بأوروبا — كيف يمكن أن تتحسن المدرسة الفرنسية تدريجيا وهى على النحو الذى هى عليه .

ويبدأ سنيدر باطراء أولئك الذين ينقدهم ، لقد كان عطاؤهم يتكون أساسا من كشف النقاب وفضح زيف ما يطلق عليه «حياد» المدرسة والدور الذى يقال انها تؤديه فى تحسين حال الطبقات العاملة وتقليل الفروق الاجتماعية ، فبورديو وباسرون يوضحان أن المدرسة تصابى أولئك الذين نالوا الخطوة من قبل ، ويبين بودلو واستابليه انه لا توجد المدرسة «الموحدة» ولا يمكن أن تكون موحدة فى مجتمع طبقى، ويصف ايليتش — على المستوى العالمى — كيف أن الجهد والمال اللذين ينفقان لابعودان بالنفع الا على أقلية ضئيلة ، ومن يؤكد

أن عملهم قد جعل من المستحيل أن يؤمدهم وتنفذ دور المدرسة في استهوار النظام الطبقي . ولكن خطورة هذه التحليلات تكمن في أنها تتيج مجالا أمام خرافة أو شعوذة أخرى تكون العوبة في يد المجتمع البورجوازي ، وهي فكرة أن المدرسة هي مجرد أداة للتأسيخ الاجتماعي ، إذ أن الثقافة التي تعنى فيها لاتحوى شيئاً ذا قيمة ، والبيداجوجيا فيها ليست سوى لهُو ووهم ، الأمر الذي يستتبع انقدرية والتخاى عن كل صراع . وأكبر ما يعنيه سنيدر على هؤلاء المؤلفين الخدسة هو أنهم لا يعرفون صراع الطبقات . فهذا الصراع «مستحيل» عند بورديو وباسرون لأن الطبقات المحكومة متواطئة في ذلك وشريكة مع سادتها ، وهذا الصراع «غير ذي جدوى» عند بودلو واستابليه لأن أبناء البروليتاريا يجدون تلتسائيا من تجربتهم الخاصة وسائل مقاومة الأفكار البورجوازية وكذلك القيم التي يقاودون باسمها . أما عن ايليتش فهو لا يعرف صراع الطبقات لأنه بالنسبة لاي منازعيم حزب أو خصم ، رجل أعمال أو عامل ، معلم أو تلميذ ، كل مناهلوم مثل الآخر عن خلق احتياجات مصطنعة والانحراف بهجتماع الصناعة . وينزل ايليتش بهشكة الاستغلال الى مرتبة ثانوية ، فمادام جديع الناس ينهون وعيهم فهم يستطيعون أن يجاهدوا من أجل المئادة .

ويبين سنيدر في تحليلاته أن المدرسة ليست واقعة تملأ في أيدي الطبقة المسيطرة ، فهي ميدان قتال وطدت فيه القوى الايجابية اقدمها من قبل ، ومن الحيوى لهذا التضال الخاص أن يشكل جانباً من كل الصراعات الاجتماعية ، فلا ينبغي أن يشعر المدرسون بالذنب بسبب التحديدات الموضوعية والوجبة ، ولكن عليهم أن يناضلوا مع النقابات والاحزاب العمالية لاوضول بأبناء الطبقة العاملة الى فضح زيف الثقافة المسيطرة واعطائهم الاسلحة الفكرية اللازمة لتحريرهم .

ويعتمد سنيدر على لينين وجرايسكو وبريخت ، وتجاوز الاتحاد السوفيتى وجههورية ألمانيا الديمقراطية ، ليقتترح بيداجوجيا تقدمية تجمع بين الثقافة

الشعبية والثقافة العلمية . ولتأخذ بجانبها هو ايجابي في البروايتاريا لتقديم كل مساعدة ممكنة للبروايتاريا ولأبنائها في التغلب على المعوقات التي يفرضها

عليهم استغلالهم .

ان كتاب جورج سنيدر كتاب قوى وجدلى ودثير . ولكننا نوجه أسئلة على

بعض النقاط .

فسنيدر . أولا وقبل كل شيء ، يؤمن بالمدسة كهؤسسة بالرغم من كل عيوبها . وهو يكتب قائلا «انها ليست لمدسة التي تخلق التفاوتات والمسالك البديلة على نحو ما يبدو من الاشياء ، ولكنها (اي المدسة) تسجلها» (صفحة ٧٦) . حقا . ان الطفل القادم للمدسة يحضر معه بصمات خلفيته الاجتماعية ، ولكن الطريقة التي تستقبله بها المدسة وتعتمد بها والمعايير التي تطبقها عليه ومنهجها ووسائلها ليست خالية من كل يوم أوتأنيب . وتحدد المدسة من شأن الاطفال الذين تختلف خلفيتهم الثقافية عن النموذج الذي تضعه المدسة وتخلق تباينات لا يمكن تصنيفها جميعا ضمن تباينات اجتماعية . ان هذا أكثر من مجرد «تسجيل» ، وكذلك صورة النساء على النحو الذي تعرضه الكتب المدرسية من شأنها أن تخلق عدم مساواة بين الجنسين ، وهو أمر لا شأن له بالطبقة الاجتماعية ، وتلك مشكلة لايمسها سنيدر مطلقا ، وناهيك بأبناء العمال المهاجرين . وعدم المساواة أكثر شهودا واقتضاحا في العالم الثالث ، وليس مجرد مسألة فقر ، كما يقول سنيدر . ان المدسة تخلق تباينات داخل طبقة اجتماعية بذاتها : داخل طبقة الفلاحين أو طبقة العمال مثلا . وبين أولئك الذين يذهبون الى المدسة وأولئك الذين لا يذهبون اليها . وخير برهان على ذلك هو ان أبناء الفلاحين الذين حظوا من قبل بديزة التعليم المدرسي كثيرا جدا ما ينبذون خلفيتهم وأصولهم وينتقلون الى المدن . وتخلق المدسة أمية عندما يتم التعليم بلغة أجنبية (كما في افريقيا مثلا) ، وما الى ذلك . عندما يناشد سنيدر المعلمين أن يفتحوا عيون تلاميذهم على ما تمثله المدسة البورجوازية ، فكم عدد الذين يصغون اليه ؟ ويبين عدد كبير من الاستقصاءات الصوبولوجية . أن الاجابة هي ، قلة ضئيلة .

ثانيا ان النموذج الذى يشير اليه سنيدر هو نموذج الاتحاد السوفيتى وجمهورية ألمانيا الديمقراطية • ونقده للحالة الصينية — كما يصرح هو — مبنى على كتاب ماركسيونتشى «عن الصين» وبعض الكتابات القليلة من بكين • وهذا لايكفى • فأوصاف ماركسيونتشى حماسية وساذجة الى حدده • واذا كانت الثورة الثقافية الصينية قد حطت حقا من شأن المعرفة العلمية والطرق العلمية والدور النظرى للحزب فيكون سنيدر محقافى نقده اياها ، ولكن يجب النظر الى الشعارات وتقديرها فى اطار هضمون الفترة الزمنية التى تنتمى اليها (فكاس يجب اتيان عكس كل شىء جرى قبل ذلك) والتجاوزات فى التنظير «اليسارى المتطرف» (فى سنة ١٩٧٧ يميل البندول الى الاتجاه الآخر) • للواقع ان الثورة الثقافية الصينية حتى لو أتاحت المجال لنوع من الفوضى تمثل أبرز جهد بذلته دولة نامية لتطويع التعليم الى احتياجات السكان بربطه بالعمل الانتاجى وباعتماد هذه الدولة على قواها الذاتية ولتغرس فى نفوس الطلبة أيديولوجية خدمة للشعب •

ومن جهة أخرى لا يأخذ سنيدر فى حسابه الدراسات الصوبولوجية التى جرت فى البلاد الاشتراكية بأوربا التى لاتعتمد الى اخفاء مشكلاتها • ومن أهمها استمرار المفارقات بين العمل اليدوى والعمل الذهنى مهما قال سنيدر عن ذلك • ومع ان متوسط أجر العمال السوفيتى أعلى من أجر المعلم أو الاقتصادى فان النظرة الى العمل اليدوى أدنى من الوظائف الفكرية • وهذه الحالة النسبية من عدم الشعبية تسبب نقصا فى العمال من الشباب ، وبخاصة فى المناطق الريفية (مع الهجرة الى المدن وينجم عنها استخدام قوة عاملة أعلى تعليميا مما تتطلبه أعمالها ، وما يستتبعه ذلك من شاعر الاجباط • كما تشير هذه الحالة أيضا كثيرا من التنقل الوظيفى بين للشباب الذين يحاولون تجربة مهن عديدة مختلفة قبل ان يجدوا واحدة تتفق مع مشاربهم ، مما يقلل الانتاجية ويزيد الضائع • ما يكلف الدولة السوفيتية نحو ٥٠٠٠ مليون روبل فى السنة • ونظرا لأن الالتحاق بالمهن الفكرية يتوقف على التعليم العالى • ونظرا لان واحدا فقط من كل ثلاثة مرشحين أو أربعة يستطيع أن يجد مكانا ، فانه توجد منافسة فردية

كبيرة عند هذا المستوى بين الطلبة الذين كان المسار المعادي لتعليمهم المدرسي
مندمجا في الجماعة *

وذن المؤكد أن فرنسا في وضع مختلف عن هذا ؛ ولكن سنفيدكم لم يذهب
بتحليله بعيدا حتى يعطي رؤية محددة لما يمكن أن تكون عليه المدرسة
الاشتراكية في ظل فرنسا * .

في ثلثه خمسين

جامعة باريس - ٥

بعض مطبوعات اليونسكو الحديثة.

* التعليم في افريقيا في ضوء مؤتمر لاجوس

(دراسات ووثائق تربوية ، ٢٥) ٥٩ صفحة ، ١٩٧٧ ، بالفرنسية .
وسيصدر بالانجليزية والعربية .

تضم المحتويات : انتشار التعليم في افريقيا ، حركة كبيرة للاحتياجات ،
ولصلاح . دن الاهتياز الى تبعية النظم التربوية . التربية الاساسية
وتعليم الجاهير في خدمة التنمية . التعاون في التعليم .

وتوجد ثلاثة دلائق تغطي تصريح مؤتمر لاجوس ، نسب الالتحاق
بالمدارس حسب مجموعات الاعمار (بين وبنات) ، ندو السكان
ونحو نسب التردد على المدارس في مجموعة ٦ - ١١ سنة .
الثن ٨ فرنكات

* التعليم مدى الحياة واعداد المعلمين في التعليم :

بقلم جيهس لنش . (نشرات معهد اليونسكو للتربية ، رقم ٥) ،
ضم المحتويات مفهوم ومضامين التعليم مدى الحياة ، سمات
١٢٣ صفحة : أشكال ، ١٩٧٧ . نشره معهد اليونسكو للتربية بهامبورج .
بالانجليزية ، وسيصدر بالفرنسية والاسبانية .

تضم المحتويات مفهوم ومضامين التعليم مدى الحياة ، سمات .
ذهنية . أهداف تدريب المعلمين . اعداد المعلمين في التعليم لاداء أدوارهم

في التعليم مدى الحياة • شبكات لاعداد المربي • بيبيوجرافيا منتقاة ،
وملحق بالرابطيات الدولية والقودية •

هذا الكتاب له أهمية بالنسبة للإداريين والمسؤولين عن توسيع
السياسة ، والمربين الثمن ٨ غرنكات •
* تخليص المنهج المدرسي

بقلم أريه ليوى (أساسيات التخطيط التربوي : ٢٣) • ٨٢ صفحة
اشكال وجداول • ١٩٧٧ • اليونسكو والمعهد الدولي للتخطيط
التربوي • حدر بالانجليزية وسيدر بالفرنسية •

تضم المحتويات : مقدمة المنهج • اعداد هيكل البرنامج • انشاء لواء
التعليمية • تنفيذ برنامج جديد • بيبيوجرافيا •

هذا الكتاب يهم مخططي التعليم واداريه • وبخاصة في البلدان
النامية : والمسؤولين في الحكومة ومانعي السياسة • الثمن ١٢ غرنكا •

* اقتصاديات الوسائل التعليمية الجديدة

الوضع الراهن للبحوث والاتجاهات (طرق التعليم وتقنياته • رقم ١) ،
٢٠٠ صفحة • اشكال وجداول • ١٩٧٧ • بالانجليزية وحدر بالفرنسية
أيضاً •

كتاب مرجع ، وهو الاول في مجموعة تهدف الى انشاء مسح كامل
الدراسات التقنية الاقتصادية والتكلفة والفاعلية بالنسبة لطرق
والوسائل التعليمية الجديدة بغية عدل حصر كامل بها واتخاذ طرق
والمبادئ التي تسهل المقارنات الدولية للدراسات واجراء حوار بين
الباحثين والمسؤولين والمربين •

تضم المحتويات ه دراسات منهجية عن تكلفة الفاعلية وتنشئ جداول معيارية لوضع تكلفة الوحدة ؛ دليلا بالمؤسسات المتخصصة والخبراء ، حصرا بالدراسات المنشورة ، مستخلصات من دراسات منتقاة دراسات حالة عن تكلفة فاعلية البرامج التعليمية بالراديو والتلفزيون وعن التعليم المبرمج وعن المراكز السمعية والبصرية ، نتائج ، معجم بالمصطلحات الفنية .

هذا الكتاب يهم الاخصائيين في المواد السمعية والبصرية ومخططي التعليم والباحثين فيه ، والاداريين . الثمن ٣٦ قرنكا .

* اتجاهات جديدة في التعليم المتكامل للعاوم

المجلد الثالث : اعداد المعلمين . منشور تحت اشراف ب. أ. بريتشونند ، كبير محاضرين في التربية بجامعة سوثامبتون (المملكة المتحدة) (تدريس العلوم الاساسية) ، ١٩٧٦ ، ٢٣٥ صفحة ، أشكال وجداول ورسوم توضيحية . بالفرنسية ومنشور أيضا بالانجليزية .

هذا الكتاب مبنى الى حد كبير على محاضر المؤتمر الدولى عن اعداد المعلمين للتدريس المتكامل للعلوم ، وهو المؤتمر الذى نظمته لجنة تدريس العلوم بالمجلس الدولى للاتحادات العلمية بمشاركة اليونسكو .

ونتايج مختلف جماعات العمل والنصوص المنقحة للاوراق المطروحة على المؤتمر ، قد قسمت الى أربعة أجزاء : أمور عامة تتعلق باعداد المعلمين للعلوم المتكاملة ، مشكلات خاصة بالمناهج لمثل هؤلاء المعلمين قبل الخدمة وفي اثنائها ، وسائل تحسين برامج تدريس العلوم وتقويم النتايج ، العلاقات بين العلوم واعداد معلمى العاوم من جهة والمشكلات العامة للمجتمع من جهة أخرى .

ويقدم مركز تعليم العلوم بجامعة ميريلاند ببليوجرافيا غنية تكمّل

الكتاب • ولابد لهذا الكتاب أن يثير الفكر بل أكثر من ذلك يحفز على
النشاط على المستويين الوطني والمحلي في الجامعات والمدارس •
الثمن ٣٠ فرنكا

* اتجاهات جديدة في التعليم المتكامل للعلوم

المجلد الرابع : تقويم التعليم المتكامل للعلوم • منشور بأشغال
ديفيد كوهين استاذ التربية المشارك بجامعة مكاري : نيوزيلاند
(أستراليا) (تدريس العلوم الأساسية) ١٩٧٧ • ١٩٩ صفحة • اشكال
وجداول ورسوم توضيحية • بالانجليزية وسيصدر بالالمانية •

المجلد الرابع عن التدريس المتكامل للعلوم في سلسلة «تدريس
العلوم الأساسية» • ويقدم عرضا وتقويما للمعرفة والممارسة الحاليتين
في هذا الميدان •

يستعرض الجزء الأول من الكتاب ويحاول الاوجه المتميزة لهذا
الموضوع على نحو ما يبدو من مجموعات في العالم كله وودف المشروعات
التجريبية • والمؤتمرات الدولية والاقليمية والوطنية • أما الجزء الثاني
فيضم سبع دراسات حالة عن مشروعات تقويم تجري في افريقيا والكاريبى
واسكتلندة والبرازيل وماليزيا واليابان •

وهذه الدراسات تحف المشكلات وتقدم مقترحات لحلها •

هذا الكتاب يهم المدرسين على جميع المستويات : وطلبة معاهد
المعلمين • ومدرسي المعلمين والمعاهدين في تطوير نهج العلوم والباحثين
فيها والمسؤولين بوزارات التعليم • الثمن ٣٨ فرنكا •

* اتجاهات جديدة في تدريس الفيزياء

المجلد الثالث ، ١٩٧٦ ، منشور تحت اشراف جون ل. لويس • مدرس أول •

العلوم بكلية ماغفرن ، ويركس (المهارة المتحدة) (تدريس العلوم الأساسية)
١٩٧٧ . ٣٣٢ صفحة ، جداول ، بالفرنسية وصدر عن قبل بالانجليزية .

هذا المجال متابعة لأعمال مؤتمرات دوليين هامين ، وهو مبنى على
الأوراق المضروحة على هذين المؤتمرين ، ويتناول كل واحد من فصوله
المترين ناحية خاصة من الميدان العام لتدريس الفيزياء ، وبعض فصوله
مخصصة للتعليم الجامعي ، وبعض آخر للتعليم الثانوي ، وبعض آخر
يتناول مشكلات هذين المستويين ، كما تتناول بعض الفصول التعليم خارج
المدرسة ، وكل فصل تلحن به بيليوجراغيا .

يخاطب هذا الكتاب كل المهتمين بتحسين تدريس الفيزياء على جميع
المستويات : من مدرسين بالجامعات أو مؤسسات الأعداد التربوي ومدرسي
التعليم الثانوي ، والإدارات المعنية بوزارات التربية وبخاصة في ميدان
البرامج ، الثمن ٣٨ فرنكا .

انتاج برامج الراديو

كتاب للتدريب

بقلم ريتشارد اسبينال ، ١٥١ صفحة ، الطبعة الثالثة ١٩٧٧ (الطبعة
الاولى ١٩٧١) ، بالانجليزية وبالفرنسية أيضا .

هذا كتاب لتدريب العاملين بالراديو في البلاد النامية وخاصة
بأفريقيا ، وهو استجابة لحاجة أعرب عنها الإذاعيون ، ومن المتوقع أن
يكون ذا جدوى كبيرة للمديرين والمعلمين والمنتجين ، ولقد عمل المؤلف
ريتشارد اسبينال كمعلم إذاعي في أفريقيا سنوات عديدة متعاملا مع كلتا
الإذاعتين العامة والتعليمية ، وقد اعتد أيضا على نتائج مسح واسع
لاحتياجات وموارد التدريب ، وهو مسح قام به نيابة عن اليونسكو
اثنان من العاملين بالإذاعة والتلفزيون الأفريقيين .

لا بد أن يكون هذا الكتاب مثيرا لاهتمام واسع لدى المؤسسات ومحطات الراديو التي تتولى التدريب الاذاعي . وكذلك لدى المعلمين وقادة جماعات المناقشة الذين يريدون أن يتعلموا شيئا عن كيف يعمل الراديو وكيفية وضع البرامج الاذاعية . وهو يسد ثغرة في مجال المطبوعات في هذا الميدان . الثمن ٢٤ فرنكا .

طراز بديل للتعليم الاساسي : واديو سانتا ماريا

بقلم روبرت هوايت . دراسة أعدت لمعهد اليونسكو للتربية وصدرت بالتعاون مع الادارة الدولية للتقارير التربوية . (اليونسكو / المكتب الدولي للتربية — تجارب ومستحدثات في التربية — ٣٠) ، ١٢٢ صفحة أشكال وجدول ورسوم توضيحية ، ١٩٧٦ ، بالانجليزية . وسيصدر بالفرنسية والاسبانية .

يقدم راديو سانتا ماريا — موضوع هذه الدراسة — خدمة تعليمية للكبار من السكان الريفيين بجمهورية الدومينيكان .

ومن خلال تألف مستحدث يضم برامج الراديو والمواد المطبوعة ومساعدة اشرافية، تتبع هذه الخدمة نهطا متكيفا مع الاحوال والاحتياجات الاجتماعية للناس .

وتتضمن المحتويات : مقدمة ، الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والتربوية لجمهورية الدومينيكان والطلبة ، كيف يعمل نموذج راديو سانتا ماريا ، الانجاز الاكاديمي للطلبة المستمعين لراديو همارنا بالطلبة في برنامج لتعليم الكبار ممن يستخدمون وسائل حجات الدراسة التقليدية ، تأثير المدارس الاذاعية على مواقف الطلبة وقيهمهم ، تكلفة الطالب في نموذج راديو سانتا ماريا مقارنا بتكلفة الطالب في برنامج تقليدي لتعليم الكبار . نتائج .

يضم هذا الكتاب مذكرات التلاميذ الإداريين . والاختصاصيين في مجالات
الاعلام ، والمعلمين المتخصصين بتعليم الكبار ، والعاملين بالميدان ، الذين
١٥ فرنسا .

تدريب المهنيين في سرى لانكا

بقلم ك . أرياداسا نائب مدير عام التعليم بوزارة التربية (سرى لانكا)
(اليونسكو المكتب الدولي للتربية - تجارب ومستحدثات في التربية ،
٢٣ ، السلسلة الآسيوية) ، ٥٦ صفحة ، جداول ، ١٩٧٦ ، بالانجليزية
وسيصدر بالفرنسية والإسبانية .

في عام ١٩٧٢ شرعت سرى لانكا في اجراء اصلاح كبير في نظامها
التعليمي دفعت اليه المشكلات الاجتماعية والاقتصادية للعويصة في
الدولة . وصدرت سلسلة من ست دراسات - هذه واحدة منها - تصف
مختلف نواحي التعليم وكيف تأثرت بالاصلاح التعليمي . وتتسازل
هذه الدراسة مشكلة تدريب المعلمين أثناء الخدمة في اطار احتياجات
المنهج ومتطلبات الاصلاحات الجديدة .

وتضم المحتويات : الخلفية : الاهداف ، الهيكل التنظيمي المؤسسي ،
وصف النشاطات ، الموارد ، تقويم البرنامج ، المصاعب والقيود التي
تعوق تحقيق الاهداف بالكامل ، ملاحق تشمل جداول احصائية .
هذا الكتاب يهم السلطات الحكومية ، مخططي التعليم ، مؤسساته
اعداد المعلمين ، مدرس المدارس الابتدائية والثانوية ، وبخاصة في انبلا
الآسيوية الاخرى . الثن ٧ فرنكات .

اصلاح الامتحانات في سرى لانكا :

بقلم ب . بريهاراتنى ، مفسوخ الامتحانات بوزارة التعليم
(سرى لانكا) ، (اليونسكو / المكتب الدولي للتربية - تجارب ومستحدثات

في التربية . ٢٤ . السلسلة الآسيوية) ٤٩ صفحة . أشغال وجداول ،
١٩٧٦ . بالانجليزية : وسيصدر بالفرنسية والاسبانية .

تحلل هذه الدراسة الاجراءات التي اتخذت لاعادة تنظيم نظام
الامتحانات .

تضم المحتويات : الامتحان الريادي . التقويم المستمر لبرنامج
التدريس في المستوى الاعدادي ، تصحيح أوراق الامتحان والاسراع
بإعلان النتيجة ، القبول بالجامعة باهتجان وتحديد نسب حسم .
وبوجود ملحق يتضمن قائمة بمناهج دراسات قبل الالتحاق بالمهنة .

هذا الكتاب يهم الاداريين بالتعليم ومخططيهم والمعلمين لمستوى
الثانوي والمهني والجامعي وبخاصة في البلاد النامية الاخرى . الثمن
٦ فرنكات .

ادارة الاصلاحات التعليمية في سرى لانكا

بقلم ك. د. ارياداسا نائب مدير عام التعليم بوزارة التربية
والتعليم (سرى لانكا) (اليونسكو / المكتب الدولي للتربية - تجارب
ومستحدثات في التربية ، ٢٥ . السلسلة الآسيوية) ٤١ صفحة، خرائط
١٩٧٦ . بالانجليزية ، وسيصدر بالفرنسية والاسبانية .

هذه الدراسة واحدة من سلسلة تصف الاصلاحات التعليمية
الكبرى التي جرت في سرى لانكا في ١٩٧٢ ، وتركز على الادارة
التعليمية .

تضم المحتويات الخلفية ، الفحوى التربوي وتحديد هوية المشكلة
المقاصد ، طريقة تناول النظم ، حوار مع تنمية القوة العاملة ، تعبئة
الموارد والتكنولوجيات ، الهيكل التنظيمي للمؤسسات ، التنظيم قبل

الإصلاح . التغييرات التنظيمية . تعيين العاملين المناسبين ،
..كيف يعمل التنظيم ، القيود التي تعوق التقدم .

هذا الكتاب يهم إداري التعليم ومخططيهِ . والمدرسين على كل
المستويات . وبخاصة في البلاد النامية الأخرى . الثمن ٦ فرنكات .

الطريق المتكامل لتنمية المنهج في التعليم الابتدائي في سرى لانكا

بقلم : ك . بييريه مدير التعليم بوزارة التربية والتعليم
(سرى لانكا) . (اليونسكو / المكتب الدولي للتربية - تجارب ومستحدثات
في التربية : ٢٦ . السلسلة الآسيوية) ٢٥ صفحة : ١٩٧٦ . بالانجليزية
وسيصدر بالفرنسية والإسبانية .

تصف هذه الدراسة الخلفية التي استلزمت طريقا متكاملا لتنمية
المنهج في المستوى الابتدائي والاستراتيجية المستخدمة في تصميم وتنفيذ
الخطة على الصعيدين المركزي والإقليمي . وكان النشاطان الهامان
الليذان شرع العمل فيهما هما مراجعة المقرر الدراسي وتعلم المدرسين
أثناء الخدمة .

وهذه الدراسة تهتم إداري التعليم ومخططيهِ ، والمدرسين على كل
المستويات . وبخاصة في البلاد النامية الأخرى . الثمن ٦ فرنكات .

العلوم المتكاملة في المدرسة الإعدادية في سرى لانكا

بقلم أ.م . راناويرا مدير التعليم بوزارة التربية والتعليم
(سرى لانكا) . (اليونسكو / المكتب الدولي للتربية - تجارب
ومستحدثات في التربية : ٢٧ السلسلة الآسيوية) ٣١ صفحة : ١٩٧٦ .
بالانجليزية ، وسيصدر بالفرنسية والإسبانية .

في العقد السابع أدرجت بلاد آسيوية كثيرة .. ومن بيننا سرى لانكاس
اصلاحات واسعة في تعليم العلوم . وفي سرى لانكاس اتجهت البرامج
الجديدة لتعليم العلوم الى الصفوف العليا من المرحلة الثانوية . أما
الاصلاحات التربوية عام ١٩٧٢ فقد اهتمت كثيرا عن هذه السياسة
بتحويل الاهتمام الى الصفوف الدنيا حيث يوجد العدد الاكبر من
التلاميذ .

وتقدم هذه الدراسة معلومات أساسية كاملة عن تطور منهج العلوم من
سنة ١٩٥٧ حتى اليوم . ونتيجة لاصلاحات سنة ١٩٧٢ أصبحت العلوم
مادة هامة داخل منهج التعليم العام من الصف ٦ الى الصف ٩ في صورة
التعليم المتكامل للعلوم .
تتم هذه الدراسة اداريى التعليم ، ومخططيه . ودرسى العلوم .
وبخاصة في البلاد النامية الاخرى . الثمن ٦ فرنكات .

رهانات العقلانية

تحديات العلم

والتكنولوجيا للثقافات

بقلم : جان لادريير

٢١٩ صفحة ، ١٩٧٧ . منشور بالاشتراك بين أوبييه مونتينى .
واليونسكو ، وللاول وحدة حق التوزيع في بلجيكا وفرنسا وسويسرة .
صدر بالفرنسية ، وسيصدر بالانجليزية والاسبانية .

يشغل العلم والتكنولوجيا حيزا واسعا في حياة المجتمعات الحديثة .
ويؤثران في الثقافات . تأثيرا مصيريا ، ويدعوان الى قيم جديدة . ثم
ان التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع يؤثر في كل ناحية من

وجودنا : طريقة الحياة ، والعلاقات الانسانية ، والاتصال ، والمعرفة ،
والقيم ، والمعتقدات • ولابد لانسان اليوم ان يعرف لماذا وكيف يسبب
العلم والتكنولوجيا في تحويل الثقافات تحويلا جذريا ، وأى نوع من
المشكلات تلك التى يخلقناها ، وما الذى يهكن توقعه منهما فى المستقبل
• ويدرس الفيلسوف جان لادريير هذه المسائل عقب مؤتمره الذى عقدته اليونسكو
عن موضوع « العلم والاخلاق والجمال » •

روديسيا الجنوبية :

آثار هجتهع الغزو على التربية والثقافة والاعلام

بلقلم : هاريون اوكالان مع مساهمة ريجينالد أوستن • ٢٩٣
صفحة ، اشكال وجداول ، ١٩٧٧ • بالانجليزية فقط •

ان هذه الدارسة التى جاءت فى حينها تحلل سياسات التربية
والثقافة والاعلام التى هكتت حكومة اقلية بيضاء من أن تظل فى الحكم •
وبعد تعقب الخلفية التاريخية يقارن المؤلف بين الفرص التعليمية المتاحة
للافريقيين وللأوروبيين • أما القسم الخاص بالثقافة فيغطى مجالا واسعا
متضمنة البنيان الاجتماعى والاقتصادى ودخول المكتبات والرقابة •
وكتب ريجينالد أوستن فصلا عن آثار السياسة الروديسية على وسائل
الاعلام • وهذه الدراسة الموثقة توثيقا جيدا على مطبوعين آخرين
لليونسكو عن جنوب افريقيا : « التفرقة العنصرية : آثارها على التربية
والعلوم والثقافة والاعلام » (١٩٧٢) ، والاستعمار البرتغالى فى
افريقيا : نهاية عهد (١٩٧٤) •

هذا الكتاب ذو أهمية خاصة لمن يدرسون الشؤون الافريقية
وعلماء الاجتماع ، ولاعنى عنه لائى واحد يسعى لفهم الوضع الراهن فى
روديسيا الشون ٦٠ فرنكا •

هوتشيكى : العرق والوضع والسياسات في مجتمع روديسيا

بقلم : أ . ك . د . وينريتش • ٢٧٨ • صفحة ١٠٠ - ١٠٠ كمال وجداول
ورسوم توضيحية : ١٩٧٦ : بالانجليزية فقط •

دراسة تخطيطية للحياة والمواقف في مجتمع افريقا روديسيا
الجنوبية والاوامر بين سككنى المدينة والقرى الأرياض من فورت فيكتوريا
ويستكشفت الدكتور وينريتش - الذى كان أستاذًا بجامعة روديسيا
قبل الذهاب الى المنفى - أوجه حياة أسرة افريقية ، ووضع خدم المنزل
وما ترمز اليه الاوضاع ، والانماط الثقافية ، والانماطات السياسية •
وهو رفيق لدراستين أخريين لليونيسكو هما :

١ - العرقية والتفرقة العنصرية في جنوب افريقيا روديسيا •

٢ - روديسيا الجنوبية : أثار مجتمع النزه على التربية والثقافة

والاعلام

الكتاب ذو أهمية خاصة لطلبة الشؤون الافريقية وللاخصائين في

الاجتماع والانثروبولوجيا • الثمن ٤٢ فرنك •

اليونسكو

مساهمة

الشرقية

العدد
الرابع

١٩٧٧

اليونسكو مستقبل التربية

تصدر عن مركز
مطبوعات اليونسكو
١ - شارع طلعت حرب
ميدان التحرير -
القاهرة تليفون ٢٢٤٠٢

Vol.VII, No. ٤ , 1977

Egypt. Nat. Com.

رئيس التحرير : عبد المنعم الصاوي

هيئة التحرير

د . مصطفى كمال طلبة
د . السيد محمود الشنيطي
عثمان نويه
أبو العينين فهمي محمد
محمود فنؤاد عمران

الإشراف الفني : عبد السلام الشريف

المدير : هنري ديوزاد
رئيس التحرير : زغلول مرسى
مساعدة رئيس التحرير : الكساندرا دراكن

المقالات التي تنشر في مجلة
مستقبل التربية

تعبّر عن آراء أصحابها ولا تعبّر بالضرورة عن آراء
أو هيئة التحرير

ينبغي أن ترسل إلى رئيس التحرير طلبات الاذن
المقالات المنشورة في المجلة كما يجب أن توجه
المراسلات إلى :
Editor,
UNESCO, 7, Place de Fontenoy,
Paris

ويوجب رئيس التحرير بأية مساهمة أو مراسلة
عليها أو نقدا للمقالات المنشورة في المجلة

تصدر منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو)
من مقرها بباريس (فرنسا) طبعتين :

بالانجليزية بعنوان :
Quarterly Review of Education

وبالفرنسية بعنوان :
Revue trimestrielle de l'éducation

وتصدر طبعتان أخريان خارج مقر المنظمة :

بالاسبانية في مدريد

• البرتغالية في لشبونة

• حقوقي الطبع محفوظة لليونسكو ١٩٧٧

الترجمة والنشر لمركز مطبوعات اليونسكو

بالاتفاق مع الشعبة القومية المصرية لليونسكو

العدد الرابع

أكتوبر - ديسمبر ١٩٧٧

● ● موضوعات العدد

- ★ اصلاح التعليم فى بنين
- ★ التحليل المقارن فى التربية
- الكاتب : جورج ز. ف. بولدى

● آراء ووجهات نظر

- ★ التعليم الاساسى أداة للتحرير أم أداة للاستغلال ؟

● موضوعات الملف الخاص

- قضايا وفرص فى التعليم قبل المدرسى
- ★ التعليم قبل المدرسى فى الدول النامية
- ★ تجربة فى التدخل السيكولوجى
- ★ لعب الأطفال قبل سن المدرسة
- ★ التعليم قبل المدرسى والأمهات العاملات فى المجر
- ★ برامج التعليم غير الرسمى للأطفال والآباء فى يرو
- ★ الآباء يساعدون فى تربية أطفالهم : تجربة شيلي
- ★ دور الحضانة النهارية فى السنغال
- ★ مع الفقر وجهها لوجه : مؤسسة دور رعاية الطفل المتحركة فى الهند

● اتجاهات وقضايا

- ★ الاتفاق العام العالمى : التعليم والسياسة
- ★ تجربة فى استعمال المواد التعليمية رخصة اليمن

● مذكرات وعرض للمطبوعات

- ★ الجوائز الدولية لمحو الأمية لعام ١٩٧٧

● عرض للكتب

بعض مطبوعات اليونسكو الحديثة

إصلاح التعليم في بنين

وزير التعليم الابتدائي بجمهورية بنين الشعبية

الكاتب : فيليست جويزو دج

المترجم : زينب محرز

أعلنت حكومة الثورة العسكرية في جمهورية بنين الشعبية يوم ٣٠ نوفمبر سنة ١٩٧٢ برنامجها وحددت نوعية التنمية التي تنوى النهوض بها . وقد ركز هذا الاعلان على الحاجة الى تحرير الدولة من الاعتماد على القوى الأجنبية ، وعلى توفير نظام اقتصادي وسياسي واجتماعي جديد أساسه تحسين الانتاج ووسائله ، وعلى توزيع البضائع المنتجة توزيعا عادلا على المجتمع ، كما يركز على تحول التركيبة الاجتماعية تحولا جذريا . كذلك فإن هذا الاعلان قد دفع في أذهان شعب بنين أن بذل هذا الجهد يتطلب منهم - في المكان الأول - الاعتماد على قوتهم الذاتية .

وفى اطار هذه الاستراتيجية للتنمية ، التى يتم توجيهها - ذاتيا ، صدر اصلاح التعليم فى بنين فى يونيو سنة ١٩٧٥ . ونظرا لأن الحكومة الثورية مقتنعة بأن التعليم ليس فى حد ذاته مشكلة ، وانما هو مجرد وجه وحيد من أوجه المشكلة الأوسع للتنمية ، فانها قد أرست الاصلاح على المبادئ التالية :

- اعتبار المؤسسات التعليمية فى مختلف مستوياتها (المدارس الابتدائية ، المدارس الثانوية العامة والفنية ، الجامعة) جزءا متكاملا مع البيئة الاجتماعية . وعن طريق تنمية قوة الطلاب على التفكير ، فانه ينبغي عليهم أن يمارسوا تدخلا مؤثرا ومحفزا وأن ينهضوا بوعيهم الدائم من أجل الحاجة الى التغيير فى كل مجالات الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية .

- ينبغي أن يساعد التعليم على القيم الثقافية باحياء كل ما هو أساس فى تلك القيم وما هو منسق مع التقديم ومع كل ما يحيط بتطوير كل فرد ، مع رفض تأييد مبدأ الانحياز لما يعتبر حديثا وقبوله قبولا غير مشروط . وأخيرا ينبغي أن يكون للتعليم علاقة لا بالتعليم النظامى فحسب بل وبكل نواحي الحياة الأخرى أيضا . وفى هذا الشأن فان « المركز الشعبى للتعليم الأساسى والتعليم التكميلى والتدريب الميدانى للعمل الانتاجى » ينظم الأنشطة التالية لجميع فئات السكان غير الملتحقين بالمعاهد التعليمية للتدريب على القراءة والكتابة وبرامج الدراسة بالمراسلة والتدريب الميدانى على المهارات المطلوبة للمشروعات الانتاجية والرياضة والوسائل التربوية لشغل أوقات الفراغ .

ان المركز الشعبى المشار اليه يتعاون مع المنظمات الأخرى ذات الصلة بالعمل الخاص بالنهوض بالتطور ويعمل على تجهيز كل مواطن للاشتراك فى عملية التطوير بهدف بناء « مجتمع » جديد يصلح للحياة فيه . فالتعليم للجميع أو كما يطلق عليه بولوفرير « احياء ضمائر الشعوب » ينظر اليه على أنه الشرط الضرورى للتنمية عندما يفهم على أنه ينطوى على محاولة لتحرير الذات من جميع العوائق التى تثبط القدرة الخلاقة للفرد .

ولقد نظم النظام الجديد للتعليم فى بنين بما يتلام مع المبادئ الموجهة الثلاثة المشار اليها أعلاه ومن ثم سوف يكون ديموقراطيا وشعبيا والزاميا وبالمجان وعاميا وعلمانيا .

ويسجل الاصلاح اتجاها نحو كسر النظام التقليدى الموجه أكاديميا الذى يحدث فجوة بين عالم التفكير الموروث من العهد الاستعمارى وعالم العمل الريفى البجاد ، فهو يدعم العمل اليدوى باعتباره جزءا ضروريا من التعليم الذى ينتج مواطنين متحمسين ومندمجين فى بيئتهم وعلى وعى سياسى بمشكلات دولتهم وقادرين على تنمية النوعيات المطلوبة للتأكد من أن مستقبل القوم يمكن أن يكون فى قبضة المجتمع بأسـمـه (الموارد ، المؤسسات والاحساس بالمسؤولية وغير ذلك) وتبعا لذلك فان كل معهد تعليمى يتم تنظيمه وكأنه وحدة انتاجية تضاف مكاسبه الى رصيده المالى ومن ثم تصبح كل مدرسة مركزا لاشعاع الحياة الثقافية والاقتصادية للمجتمع .

وسوف نركز مقالتنا على تلك الناحية من الاصلاح التعليمى فى بنين من اجل
تسليط الضوء على بعض معالمه الاصلية .

اصل الاصلاح : تجربة بنسيكو

تبدأ بعض الدول باعلان اصلاحات ثم يتم اختبار المقاييس التى اتخذت فى
التشريع عن طريق اجراء التجارب . أما فى بنين فالوضع مختلف .

ففى الفترة من ١٩٦٦ - ١٩٧٢ مارست دولتنا انتعاشة تربوية تركزت أساسا
فى ادخال أساليب تعليمية فى مدارسنا الابتدائية تتعلق بدراسة البيئة .

وبالاتفاق مع المنظمات الأخرى الخاصة بالنهوض بالتنمية (المختصة بالاعلام
الزراعى ، الصحة ، الخدمة الاجتماعية . . الخ) بدأ ما يقرب من مائة مدرسة أن تصبح
قادة للمجتمعات الريفية ، وحاولت أن توثق الصلات بين حياة المدرسة والحياة
اليومية للريفيين .

ولقد مهدت هذه التجربة الأرض للاصلاح الذى يتم حاليا والذى يظهر
الحاجة الملحة للتجديد والتغيير الذى عبرت عنه جماهير الشعب .

بنسيكو هذه قرية صغيرة. تضم ٤٠٠ من السكان وتقع فى الشمال الشرقى
من بنين ويزرع سكانها الباريبو والفولا والقطن واليام والذرة والدخن والفول والمانيوك
ويربى فلاحوها أيضا الماشية ويصيدون السمك فى سوتا وهو فرع من نهر النيجر .
لم يظهر السكان حماسا كبيرا عندما افتتحت مدرسة بنسيكو فى عام ١٩٦٦/٦٥
ففى تلك البقاع البعيدة ينظر الى المدرسة وكأنها « جسم غريب » يحول تفكير الأطفال
عن العمل فى الحقول .

وعلى الرغم من هذا الاستقبال الفاتر فان ناظر المدرسة الوحيد فى القرية ومعه
ثلاثين تلميذا مهدوا حقلا لزراعة القطن بمجرد سقوط المطر . ونظرا لأن القطن هو
المحصول الرئيسى الممكن تسويقه فان قرار الناظر كان متمشيا مع النشاط العام
ونشاط القرية وما يتعلق بها .

وفى نهاية العام الدراسى ٦٦/٦٧ كسب الطلبة السبعة والعشرون الذين
بقوا فى المدرسة مبلغ ٢٥١٧٤ فرنكا أى أدخل رأس مال قدره ٩٣٢ فرنكا من بيع
الكاريت والكوبوك والقطن والفول السودانى .

وفى العام التالى ارتفع الدخل الى ٩٣٨٩٥ فرنكا صرف منها ٢٢٪ على الملابس،
و ١٦٪ على تجهيز المدرسة .

وكان من أثر ذلك وما تم في المدرسة أن زاد دخل الفلاحين من انتاجهم خمسة أضعاف في فصلين من فصول السنة فوصل من ١٠٤٠٠٠ الى ٥٦٠٠٠٠ فرنك وإلى جانب جمعيات الآباء فإن الصلة بين المدرسة والقسرية كانت تتم عن طريق نادى الشباب ، الذى نظم نفسه وأبرم عقودا للعمل لتدعيم زراعات شجر الكاثيو مثلاً والطرق . . الخ كما أنه أصبح قادرا على تكوين فرق موسيقية قادرة على التنافس مع تلك الموجودة فى باراكو عاصمة ولاية بورجو .

ان العمل الزراعى وملاحظة مياه النبات وممارسة فنون تنمية المحصول وحتى تدبير الاعتمادات (كل ذلك) يعطى - من وجهة النظر التربوية - لحجرة الدراسة حياة جديدة وبهذه الطريقة يكون التلاميذ قد طبقوا ما تعلموه فى الحياة اليومية مما يوضح بدوره المعرفة التى تحصلوا عليها ورغبة فى توسيع آفاق الأطفال فقد نظمت المدرسة رحلات دراسية ومولتها تمويلا كاملا .

وباختصار فإن تجربة بنسيكو كانت تجرية حاسمة وأثبتت أن المدارس تستطيع بل وينبغى أن تكون وحدات للانتاج ، كما أنها أماكن للتعلم فهذا النظام يجعل ادارة المدرسة أقل تكلفة سواء على الآباء أو على الدولة إذ أن المدرسة ذاتها تدفع تكلفة كسوة الأطفال والمواد التعليمية وغير ذلك كما أنها تطبع التعليم بالحيوية والنشاط تربط النظرية بالممارسة كما أنها تضمن أن تصبح المدرسة مركزا لبحث الجهود على تحسين بيئتها المحيطة .

ولكن ، وفوق ذلك فإن هذا الإصلاح هو نتاج الصراعات السياسية التى قادها بصفة خاصة اتحادات المعلمين التى صممت على تحرير نظام التعليم البنينى من القيم القديمة ، وأن تنهى استغلال شعب بنين الذى كان قد تدرب فى مدارس القوى الاستعمارية ليعمل كأدوات سهلة الانقياد لسياستهم المسيطرة .

ومن ثم فإن شجاعة الإصلاح التعليمى تركز من الناحية الفنية على تجربة ناجحة ونقصد بها تلك الخاصة ببسيكو . ومع ذلك ورغم هذه النتائج فانا اعتقدنا أنه من الأعقل أن نستطلع آراء جميع قطاعات السكان للتعرف على ما يوقعه العامة من نظام المدرسة الجديد وذلك قبل دعوة اللجنة القومية للإصلاح التعليمى للانعقاد .

المسح المبدئى وقانون السياسة التعليمية

ان المسح المبدئى الذى دام ثلاثة شهور والذى تولاه فى الولايات الست بنين ٦ مجموعات متنوعة ومتعددة النظم أظهر أن هناك اتفاقا كبيرا حول ثلاث نقاط :

أولا : قال الشعب ، بصفة عامة ومؤكدة انه يرغب فى أن يرى لغاتنا القومية لغة تدريس مواد الدراسة ولغات التعليم .

وثانيا : عبر شعبنا عن رأيه فى أن تكون مناهج الدراسة متصلة بالمشكلات التى يصادفونها يوميا ، وأن تكون أكثر اتصالا وتكاملا مع الحياة خارج المدرسة ، ومن ثم تتكيف بحيث تعكس الأنشطة الخاصة بالمجتمع المحلى .

وثالثا : ان ادخال العمل اليدوى فى التعليم هو نتيجة منطقية للنقطة الثانية .

لقد تلا اجراء هذا المسح عقد حلقة دراسية قومية لمدة أسبوعين حضرها ١٢٠ شخصا مثلوا جميع قطاعات السكان تمثيلا صادقا وقاموا بتحليل الاجابات ووضع مقترحات محددة لارشاد الادارات الحكومية . وأعدت وثيقة من بضع مئات من الصفحات للسلطات السياسية . وقد حوت تلك الوثيقة مقترحات تتعلق بالمكونات الجديدة لكل مستوى من مستويات التعليم واقترحت كيف ينبغي الوصول الى النهوض بالمناهج الجديدة وتقدير التكلفة اللازمة لتنفيذ الاصلاح . وقد نوقشت تلك الوثيقة وتم تعديلها ووافق عليها المجلس القومى للثورة ثم صدرت فى ٢٣ يونيو سنة ١٩٧٥ كقانون للسياسة القومية للتعليم .

وينبثق قانون السياسة التعليمية مباشرة من البرنامج الذى أعلن فى ٣٠ نوفمبر ١٩٧٢ بشق الأنفس بعد شهر من قيام الثورة فى ٢٦ أكتوبر سنة ١٩٧٢ وقد تضمن هذا الاعلان النص التالى :

« انه من الملح اللازم أن ينشأ نظام تعليمى ديمقراطى ووطنى يمكن من تدريس العلم والتكنولوجيا الحديثة بطريقة ترضى فئات الشعب . وتحقيقا لهذا يجب أن يتم اصلاح تعليمى صادق ليواجه مطالب السياسة الجديدة . ان هذا الاصلاح سوف يقيم صرحا لنظام تعليمى يبنى على سياسة ترسم لمواجهة احتياجات نوع من التطور الاقتصادى والقومى المستقبلى » .

وهذا هو بحق ما حاولت أن تقوم به اللجنة القومية لاصلاح التعليم وفيما يلى نص المبادئ والأهداف التى وضعتها .

« ليست هناك مشكلات تعليمية تستدعى حلا منفردا فهناك مشكلة واحدة للتنمية تعتبر المشكلة التعليمية أحد وجوهها الهامة » .

« يجب أن يصبح التعليم المحرك الاول لتطورنا الاقتصادى والاجتماعى ... »

وهذا يتضمن انه ينبغي أن يهدف الى خدمة المجتمع كله وليس الأقلية الضئيلة من الأشخاص المحظوظين . وتبعاً لذلك فانه ينبغي أن يصبح التعليم النقطة الطبيعية لتكاتف كل الجهود لبحث وتحليل وجمع أية قوى فى البيئة الاجتماعية يمكن تحريكها بعزم لتمويل وتطوير تلك البيئة .

« وينبغي استخدام جميع الفئة الصالحة عقليا وفنيا من القوم وذلك بالاضافة الى المكونات التعليمية التقليدية » .

ان صورة المدرسة يجب أن تتغير فالمعادلة : مدرسة + دبلوم شخصي = تحسين فردي يجب أن يحل محلها : مدرسة = احدى وسائل تمويل القوم = تحسين جماعي .

وان يتوقف المدرس في المدرسة المتكاملة الجديدة عن أن يكون مالك وموزع المعرفة ليصبح منظما لأنشطة المجتمع وموجها وأداة لحياء الضمير . ويجب ألا يعتبر أكثر من ذلك أو يعتبر نفسه المالك الوحيد للمعرفة ومحتكرها . وفي هذا الوضع يجب أن يمارس المدرس باستمرار نقد الذات وأن يسمح في الوقت ذاته لتلاميذه أن يتساءلوا عن قيمة معارفه .

وينبغي أن يطبق النوع الجديد من المدرسة نشاطا جوهريا وطرقا ديناميكية يرتكز على نظريات تعليمية تؤكد تأكيذا خاصا على دراسة البيئة وينبغي أن تهدف هذه الطريقة الى اشراك الطفل في المجتمع رغبة في دمجها في مجتمعه مع تزويده بوسائل ذهنية وعملية لتمويلها .

ان التعليم سوف يؤمن القيم القومية الثقافية عن طريق الارتقاء بها وانعاشها . لقد استخرجت العبارات السابقة « من البرنامج القومي لبناء النظام الجديد للتعليم » وهي تبين ان النوع الجديد للنظام يجب أن يناضل من أجل زيادة التنمية الاقتصادية والاجتماعية عن طريق تجديد النظريات التربوية كاملة بصفة خاصة . ومنذ أن صدر قانون السياسة التعليمية تم تسجيل العديد من الانجازات العملية وأبرزها ما يأتي :

وضعت مناهج جديدة وأدخلت في جميع فروع التعليم وأنشئت مدارس رائدة وتركيبات بوليتكنيكية ، وأدخلت أساليب فنية لدراسة البيئة في معاهد اعداد المدرسين والشباب للمدارس الابتدائية ، وانشئت لجنتنا القومية للغات وأنتجت كتباً دراسية للتدريب على القراءة كما أعدت بحوثاً عن الدراسة التي ينبغي تزويد أطفالنا بها وكتباً للتدريب على القراءة لاعطائها للكبار من أبنائنا مدونة باللفات القومية وتم حشد الطلبة والشباب الثائر من المدرسين للقيام بمهمة التدريس ولسد العجز بين المدرسين قام خبراء اليونسكو باجراء مسح اجتماعي اقتصادي عن تطبيق اصلاح التعليم . . الخ فاذا اسفرت النتائج عن انه « المحرك الأول لتنميتنا الاقتصادية والاجتماعية » فان النظام المدرسي يجب عندئذ أن يتحول من أجل أن يصبح بدوره قادرا على أن يكون عاملا في التغيير الاجتماعي كما رأينا في بنسيكو .

ووصولاً الى ذلك فقد اعتبرنا مواصلة دراسة مشكلات التعليم عن طريق عقد عدة ورش عمل وحلقات دراسية عن الموضوع أمراً ضروريا وخاصة عقد حلقة دراسية عن « التعليم والتنمية » وكذلك القيام بتجارب أخرى فى شكل دورات (برامج) للتدريب العملى تنظم فى مواقع اجتماعية معينة وقد بدأت أولى تلك الحلقات فى عام ١٩٧٦ فى جان جازوم وباجويجنان .

وقد طبقت بعض معايير الاصلاح فعلا على نطاق واسع فمثلا أصبحت جميع المدارس وحدات انتاجية . وهناك معايير أخرى سوف تعمم بعد مراحل اعداد الفكرة كما تم اجراء التدريبات والتجريب وهذا بالضبط ما هدفنا الى تحقيقه من عقد الحلقة الدراسية عن التعليم والتنمية ومن تنظيم العمل الميدانى العملى الذى ارتبط بالحلقة .

اختبار حاسم : باويجنان

الحلقة الدراسية عن التعليم والتنمية

ان تجربة باجويجنان التى سوف نناقشها فيما بعد فى هذا التقرير هى ببساطة حصاد الحلقة الدراسية عن التعليم والتنمية التى جمعت الشعب العامل فى كثير من الميادين المختلفة من أجل الحصول على نظريتهم ، بشأن برامج العمل التى تحقق الأهداف الكاملة للاصلاح وتسهل التعاون فى مجال العمل بين ممثلى المنظمات المختلفة العاملة فى النهوض بالتنمية .

وبعض التوصيات التى صدرت عن هذه الحلقة نستحق عناية خاصة وهى ملخصة فيما بعد :

« يجب أن نجعل التعليم قادرا على الوفاء بهدفه الأول وهو العمل على الارتباط بالحياة الاجتماعية والبيئة الطبيعية المحيطة ، اذ أن التنمية المتكاملة غير متاحة الا اذا بذلت جهود مضمينة من قبل جميع الهيئات الماهرة الموجودة فى المجتمع ، كما أنه لا يمكن التحصل عليه دون تغيير الصورة الوظيفية القائمة للمدرس والوكالات الأخرى المشغلة بأمور النهوض بالتنمية وذلك من أجل ضمان اعدادهم اعدادا أصلىح لمهامهم الخاصة بحفز البيئة الاجتماعية والعمل على احياء ضماير الأفراد . »

ولتحقيق هذا يصبح من الضرورى تدريب أشخاص لتحمل المسئولية فى كل المناطق عن طريق مطالبة جميع أفراد الهيئة الماهرة فى المنطقة بالاشتراك فى برامج عملية تنظم فى مواقع اجتماعية معينة . ولما كانت المدرسة تعتبر حاليا احدى مكونات التدريب والتنمية فانها ينبغى أن تكون مسئولة على مستوى الولاية عن النهوض بعمل منفق عليه بين مختلف المؤسسات ذات العلاقة بالتنمية فى المحاولات التالية : الصحة، التنمية الريفية ، الأعمال العامة ، الشباب ... الخ .

وما دامت المدرسة وحدة انتاجية أيضا فانه يصبح من الضروري أيضا تدريب الناس على أن يتحملوا مسئولية ادارة الجمعيات التعاونية المدرسية ضمانا لادارتها بكفاءة أكبر .

لقد كانت كل تلك المقترحات تستحق التجريب ولقد نقت تجربة باويجنان بهدف ممارسة تنفيذ توصيات حلقة التعليم والتنمية ، فى نطاق منطقة معينة وبمعنى آخر قانون سياسة التعليم .

باويجنان : برنامج تدريبي نظم فى موقع اجتماعى معين

تقع ولاية باويجنان فى قلب بنين وتتكون من ثلاث قرى هى باويجنان وأوسى وجيدافو ويبلغ جملة سكانها سنة ١٩٦٠ - ٦٣٦٠ وينتمى معظم السكان الى فئات السلالات المعروفة باسم اداسا .

ويتركز اقتصاد باويجنان على الزراعة والمحصول الرئيسى هو المانيوك والقطن والذرة كذلك يزرع الفول السوداني ، وينتمى الفلاحون الى مجموعة الجمعية التعاونية الثورية وهى عضو فى قطاع « الادخار والاعارة » حيث يدخرون مدخراتهم أو يقرضونها .

وباويجنان الوسطى ذات ثلاث مجموعات من الفصول : أ (٦ صفوف) ، ب (٦ صفوف) ، ج (٣ صفوف) بينما يوجد فى أويسى مدرسة واحدة ذات ثلاثة صفوف ويوجد فى حاراقا فصل واحد به ٥٠ تلميذا .

الأهداف

ان الهدف الرئيسى ، كما سبق القول لهذه العمليات هو اعطاء فعالية للنتائج والمقترحات التى أصدرتها حلقة التعليم والتنمية التى أدت فى الحقيقة الى وضع الاصلاح لاختبار العمل العملى فى المجال .

ولقد كان ضروريا - بصفة خاصة جدا فى شحذ الولايات الريفية (فى حالة باويجنان هذه) اثارة رغبة جميع السكان عن طريق منظمى المجتمع والسلطات الحكومية التى عينتها حكومة الثورة واغراء كل فرد للاشتراك فى اجتماعات ومشروعات مشتركة من أجل السعى وراء الأهداف الفرعية التالية :

- تعميم الاصلاح التعليمى عن طريق تطبيقه فى الميدان .
- التقدم على مراحل وفى مواقع اجتماعية معينة من أجل ايجاد نظام التعليم الجديد عن طريق اشراك جميع القادة المحليين فى جهد يفكر فى مشكلات المجتمع بقصد النهوض بالعمل التعاونى المتفق عليه .

- ان يجرب فى المدرسة مع المدرسين الحاليين مختلف الطرق الممكنة من أجل ادخال حقائق البيئة الاجتماعية فى النظريات التعليمية والعمل فى الفصل والنواحى الأخرى من الحياة المدرسية ويعنى هذا الهجوم على المشكلات النظرية والعملية المرتبطة بدراسة البيئة وتحليل جميع التطبيقات التربوية والاجتماعية لهذا السبيل .

- عرض العلاقات الجديدة التى يجب على المدرسة تنميتها عن طريق رسم تخطيطى يمكن تطبيقه فى المدارس الأخرى أيضا ومع العمل على نشرها فى مختلف الأجهزة المحلية الخاصة بالنهوض بالتنمية ولتوعية الوكالات الخاصة بالنهوض بالتنمية بالأوضاع التى يتطلبها هذا المجهود .

التنفيذ

ان جهود النهوض بالتنمية التى اشترك فيها الشعب بأسره قد أثرت فى جميع نواحى الحياة : المشكلات الاقتصادية والسياسية ، والصحة ، والتغذية ، وتعليم الأطفال والشباب والسكان والنواحى الصحية العامة ، والتعاونيات ومحو الأمية وغير ذلك .

فكل من تلك القطاعات كان هدفها التوصل الى كيفية مساهمة المدرسة فى تنمية وتقديم المجتمع بأسره .

ولقد عاش المسئولون العشرة عن العملية فى القرية لمدة ٣ أسابيع وبحثوا فى كل نوع من المنظمين للنهوض بالتنمية فى الولاية فى « التفكير والعمل » بقصد تغيير سلوك الناس نحو الحقائق التعليمية أكثر من تقديم عدد من الصفات للتدريس أو النهوض بعمل التنمية .

لقد بدأوا بتزويد الجميع بالمعلومات الواضحة . وكانت المجموعات الاجتماعية التى توطدت الصلة بها تتكون من كل المدرسين وكانت تعتبر كهيئة منظمة لأنشطة المجتمع - التلاميذ الذين لعبوا الدور القيادى فى هذه الأنشطة وغيرهم ممن أسهموا فى العمل على النهوض بالتنمية مثل الهيئات العاجلة فى الخدمات التالية : التنمية الريفية ، والصحة ، والأعمال العامة ، والبريد والاتصالات اللاسلكية والأموال العامة، والرعاية الاجتماعية والشرطة .

كذلك تم الاتصال أيضا بالسلطات السياسية المحلية ومختلف الهيئات الاجتماعية الاقتصادية (التجار ، والحرفيين ، والفنانين) وكانت المعلومات المذاعة تتعلق بالأهداف الرئيسية للنظام التعليمى الجديد ووسائل التحصل عليها .

وقد تبع العمل الاعدادي لقاءات عمل مع مختلف منظمى النهوض بالتنمية فى الولاية والاحياء من أجل بذل جهد مشترك لتحديد نوعية ما ينبغى أن تكون عليه العلاقات بين بعضهم البعض وبين المدرسة ، وبعد لقاءات العمل تلك عقد قيادة المشتركين وسكان باويجنان لقاء على ساحة المدرسة وقرر السكان تلقائيا أنه ينبغى أن يتضمن جدول عمل اجتماعهم العام الشهرى مستقبلا ، الى جانب البنود المضادة ، تقريراً عن مدى تقدم العمل فى تنفيذ البرنامج القومى من أجل اقامة نظام التعليم الجديد فى باويجنان .

تدريب المعلمين

وبينما كانت الأنشطة السابق ذكرها جارية، وجه اهتمام خاص للمعلمين وبادىء ذى بدء عقدت مجموعات دراسية حول قانون السياسة التعليمية وكان من الضروري أن نتجاوز النص فى هذا السبيل حتى للمدرسين لتوضيح معانيه وذلك لأن مفاهيم وأفكار البرنامج القومى لاقامة نظام التعليم الجديد لم تكن دائمة سهلة الاستيعاب بالنسبة لهم .

وبعد أن عملت المجموعات الدراسية الصغيرة من خلال استفتاءات قام المدرسون بوضع قائمة عن كل شيء تم عمله فى مدارس باويجنان من أجل اقامة نظام التعليم الجديد : ادخال موضوعات جديدة مثل تعليم التربية الوطنية والمواطنة على الايديولوجية برامج الاقتصاد المنزلى وانعاش وحدة انتاج المدرسة والجمعية التعاونية . الخ .

وأخيرا استخدمت المعلومات التى تم جمعها كأساس بهدف تقليل الفجوة بين ما قام به فعلا المدرسون فى الولاية من عمل من أجل جعل نظام التعليم الجديد «عاملا مثيرا لتحول البيئة الاجتماعية» .

نقد تجربة باويجنان

يمكن تلخيص أسباب الفجوة بين ما تم فعلا فى باويجنان على يد مدرسي الولاية من أجل جعل مدارسهم قادرة على تحقيق الاهداف الموضوعة لنظام التعليم الجديد وبين ما يزال متبقيا لانجازه فيما يأتى :

- ان جماعة العمل لم تكن وافية نظرا لنقص التدريب والتجهيز .
 - عدم وجود الربط الحقيقى بين جهد الانتاج والعمل الذهنى .
 - عدم نجاح جمعية المعلمين فى توثيق الصلة فى باقى الوكالات الأخرى العاملة فى النهوض بالتنمية ومع الفلاحين وعدم قدرتها أيضا على جعل المدرسة نقطة التقاء لجميع الجهود لتحليل وحل مشكلات المجتمع .
 - صعوبة اجراء أى تغيير فى الطرق المستخدمة فى الفصول والسلوك .
- وباختصار فان هذه الفجوة ترجع الى حقيقة أن التدريس ينسحب قليلا جدا على البيئة ، فيما عدا اعتبارها مستودعا للأمثلة والتوضيحات التى لم تعد كافية تقريبا فى هذه الأيام .

وقد انعقد اجتماع للتفكير فى أهداف وتطبيقات « دراسة البيئة » .

وفي نظرنا أن « دراسة البيئة تتكون من » : -

ملاحظة وتحليل الحقائق الطبيعية والاجتماعية والثقافية المحيطة بالمدرسة كـ موضوع دراسي ، يدرس في مختلف مواد التعليم (اللغات ، والرياضيات ، والتاريخ ، والجغرافيا وعلوم المشاهدة . . الخ) وذلك بقصد اكتساب مفاهيم واضحة عن المشكلات التي تؤثر في هذه الحقائق واقتراح حلول عملية للتطبيق بالتعاون مع العاملين في النهوض بالتنمية ومع القرويين أنفسهم .

ولقد شاركت مدارس باويجنان وأويسى في تطوير طرق الدراسة البيئية فقاموا بعمل ميداني وجمعوا مادة دروسها في مجموعات ثم أصدروا تقارير وقد استمر تنفيذ التجربة حول عدة موضوعات مثل زراعة القطن والذرة وحرفة التريزية وغير ذلك . ومع ذلك فمن الواضح حاليا أن قوة الاطفال على المشاهدة وقدرتهم على التحليل واعطاء الأحكام والأسباب تتطور بسرعة كبيرة عندما يتصلون بما يتم عمله حولهم .

الشروط العامة المطلوبة لاقامة هذا النوع من المدارس شروط سياسية

يتوقف نجاح نوع المدرسة التي حاولنا اقامتها لدرجة كبيرة على درجة وعي السكان لأهميتها ومن ثم يصبح من اللازم النهوض بما يجوز وصفه بالادارة السياسية أو وهو الأحسن باعتباره عملا ايدولوجيا سوف يكون كافيا وملهما لحمل المجتمعات على تحمل المسؤولية الخاصة بقراراتهم الخاصة ولضمان مشاركتهم في أنشطة التنمية التي تؤدي على طول المسارات الثورية .

ولقد اختارت بنين ، الماركسية واللينينية مرشدا لها في عملها لتحويل البيئة من أجل ايجاد المجتمع الاشتراكي .

« . . يجب أن نعتمد في المقام الأول على قوتنا ومواردنا الخاصة وعلى المبادأة الخلاقة للجماهير العريضة في نضالنا من أجل تحرير أنفسنا من السيادة الأجنبية ولتطوير اقتصادنا ولاعطاء شعبنا الكرامة والشخصية للشعب الحر » .

ظروف التكوين

تنقسم بنين اداريا الى ٦ ولايات تنقسم بدورها الى ٤٩ حيا . وهذه تنقسم بدورها الى ٣١٠ مجتمعات حضرية وريفية وجميع هذه الأقسام الادارية تتفق مع المكونات الأخرى العاملة في النهوض بالمجتمع في (أ) التنظيم السياسي من خلال المجالس المختلفة للثورة (ب) التوسع في العمل الزراعي من خلال المركز الاقليمي للتنمية الزراعية ، (ج) التعليم الصحي ، (د) اعلام الشعب وثقيفه ، والأنشطة الرياضية ، وأنشطة شغل أوقات الفراغ (هـ) العمل على النهوض بالتعليم . . الخ .

وفي اطار هذا النظام تعتبر اللجنة الحكومية لادارة المحافظة واللجنة الثورية لادارة الحى مسئولتين في كل جزء من بنين عن (أ) تكامل وتنسيق برامج التنمية والأنشطة في الولايات والحى (ب) ربط الموارد المادية والبشرية بطريقة تساعد على استخدامها على أحسن وجه ممكن .

الظروف التعليمية

نظرا لأن التدريس أصبح من ذلك الحين فصاعدا مرتبطا بالانتاج فان وحدة الانتاج أصبحت جزءا من الجمعية التعاونية لكل مدرسة وعلى ذلك فان أعضاء الجمعية التعاونية يصبحون مشغولين بزراعة الحبوب وتربية الماشية وبالأعمال اليدوية والأنشطة الثقافية ، وتسهم مكاسبهم في ميزانية المدرسة ويظهر من الجدولين أ و ب نتائج هذه الأنشطة في العام ١٩٧٦/٧٥ .

الجدول رقم ١ كشوف حسابات تعاونيات مدارس الحضنة والتعليم الابتدائي (بالفرنك)

الولاية	عدد الجمعيات المدرسية	عدد الجمعيات التعاونية المدرسية	عدد الجمعيات التعاونية المدرسية التي أرسلت في التقرير	جملة ما وصل	جملة المنصرف	الرصيد
أويم	٢٨٤	٣٠٠	١٣١	٥٢٦٧٢٣٣	٢٤١٨٤٩٥	٢٨٤٨٧٣٨
اتلانتيك	٢٥٩	٢٦٧	١٣٤	٧٠٣٧٢٧٩	٢٨٤٣٨٦٠	٤١٩٣٤١٩
مونو	١٩١	٢٠٤	٨١	٤٩٧٨٤٥٨	٢٣٠٣٤١٤	٢٦٧٥٠٤٤
زو	٢٦١	٢٦٨	٦٣	٢٨٦٢٤٥٩	١٣٥٥٨٢٦	١٥٠٦٦٣٣
بورجو	١٨٥	٢٠٠	٣٠	١٤٠٧٩٢٩	٧٢٣٢٧٥	٦٨٤٦٥٤
أناكورا	١٧٣	١٨٦	٤٥	١٦٦٩٠٥١	٩٨٨٥٦٩	٦٨٠٤٨٢
الجملة	١٣٥٣	١٤٢٥	٤٨٤	٢٣٢٢٢٤٠٩	١٠٦٣٣٤٣٩	١٢٥٨٨٩٧٠

جدول (٢) كشوف حساب تعاونيات المدارس الثانوية العامة (بالفرنك)

الولايات	عدد المنشآت	عدد التقارير المسلمة	جملة ما وصل	جملة المنصرف	الرصيد
أويم	٢٤	١١	٣٠٢٨٣٣٨	١٦٩٧٢٩٤	١٣٣١٠٤٤
اتلانتيك	٢٦	١٤	٣٧٨١٨٥٤	١٥٢٩٧٨٧	٢٢٥٢٠٦٧
مونو	٩	٧	٢٠٤٠٤٧٨	١١٧٧٨٥٧	٨٦٢٦٢١
زو	٢٣	٨	١٥٤١٩٥٤	٩٦٣٢٣٠	٥٧٨٧٢٤
بورجو	١١	٩	٣٦٧٠٢٣٨	٢٠٢٤٤٥٢	١٦٦٥٧٤٦
أناكورا	٧	٧	١٣٤٧٣٢١	٩٦٢٥٢٠	٣٨٤٨٠١
الجملة	١٠٠	٥٦	١٥٤١٠١٨٣	٨٣٥٥١٤٠	٧٠٥٥٠٤٣

ومع ذلك فلما كان هدف التعليم ليس إنتاجيا فحسب فإنه يصبح من الضروري المرغوب فيه لتوفير وسيلة ناجحة للعمل فى الفصل ايجاد حلقة وصل حقيقية بين المدرسة وبيئتها الاجتماعية والاسهام فى تحويل الأخيرة ، وهذا كان هدف « دراسة البيئة » وسوف نرى كيف انعكس الجهد للحصول عليها فى المناهج وطرق التدريس .

وانا بتركيز عملنا بأمانة على مفهوم « دراسة البيئة » قد وضعنا مناهج جديدة لكل فرع من فروع التعليم فى بنين آخذين فى الاعتبار ما يأتى :

— البيئة الطبيعية المحيطة بنا فمثلا قد عدل تغيير العام الدراسى الذى يبدأ من ١٥ فبراير الى ١٥ ديسمبر نمط الحياة المدرسية وفقا لدورة فصول السنة والأنشطة الانتاجية .

وبمعنى آخر فان البيئة الانسانية هى علاقتنا الاجتماعية وواقعنا الاجتماعى الذى يتضمن معاهدنا والايديولوجية السياسية ومفاهيم القيم الاخلاقية والدين وغير ذلك . البيئة التكنولوجية التى تمكننا من خلال دراسة مختلف الاساليب الفنية للتوعية بمغزى التطبيقات التكنولوجية فى مردودها على طريقة الحياة واساليب سلوكنا وأوضاعنا الذهنية .

— وسائل الاتصالات ، البيئية وبصفة خاصة اللغات القومية التى ستصبح تدريجيا وسيلة التعليم فى تدريب جماهير الشعب على القراءة فى غضون الوقت الذى يمكن أن ندرس فيه تلك اللغات فى مدارسنا لمواد الخطة الدراسية .

وعن التدابير التى تشير الى اعداد وتطبيق مثل هذا البرنامج رفض قانون السياسة التعليمية بتاتا أى اتجاه نحو اتصال مختلف المواد التى ينبغى دراستها مستقلة تماما بعضها عن البعض وأوصى بدلا من ذلك بأنه ينبغى أن يخطط التعليم كسلسلة فى شبكة تشتق وحدتها الأساسية من الانسان ككائن اجتماعى يحب الحياة ويحقق ذاته ويناضل لتحسين قدره ويجاهد لتحويل ما يحيط به .

ان السياسة المتكاملة للنهوض بالتنمية التى تبنتها جمهورية بنين الشعبية تتصل بنوع من التعليم والتدريب تكيف لاحتياجات الدول النامية كدولتنا .

اصلاح التعليم فى بنين

ان هذا النوع من التطوير أحدث ثغرة كان من شأنها كسر النظم الاستعمارية والسبمة الاستعمارية للتعليم واسترجع للرجل الأسود كبريائه ، فعلى أساس المبادئ العلمية الفلسفة الماركسية واللينينية فانا نعتقد انه سوف يصبح قادرا على بناء مجتمع سوف يصلح للحياة .

شكل ١ رسم تخطيطي للعلاقات المتبادلة بين المدرسة والبيئة

تغذية راجعية للبيئة	لغة مفردات قواعد انشاء قراءة حساب مسائل عملية	مناظرة محاضرات محادثات رسم تصحيح نصوص استدلال تصنيف تقييم تفكير نقد تنمية التمثيل والابداع تعبير حر ضبط النفس في الزمن في المكان في المجتمع	تعبير شفوي	تعبير كتابي علمي	توثيق	اختيار الموضوع استفتاء
عمل متكامل للنهوض بالتنمية	مبادأة في الحياة العملية رسومات زخارف صحف كتابة خطاب عمل يدوي مسرح تمثيل هزلي رقص غناء تاريخ جغرافيا تربية وطنية اخلاق	تنمية التمثيل والابداع تعبير حر ضبط النفس في الزمن في المكان في المجتمع	تعبير شفوي	تعبير كتابي علمي	اشياء مجمعة رسوم تخطيطية رسوم رسومات بيانية اجراءات تتخذ أو تعد	اختيار الموضوع استفتاء

التحليل المقارن في التربية

الكاتب: جورج ز. ف. بريدى

(الولايات المتحدة الأمريكية) استاذ التربية المقارنة
بجامعة كولومبيا . مؤسس مجلة « التربية المقارنة » ومحررها
لمدة طويلة ، وكان محررا مشاركا فى الكتاب السنوى
للتربية . ومن بين مؤلفاته العديدة « مقالات عن التربية فى
العالم والطريقة المقارنة فى التربية » .

المترجمة: زينب مجبوز

ان مقارنة شخص بآخر وأسرة
بأسرة أخرى ومكان انسان أو اقليم
أو دولة بمثيله من الجيران أمر قديم
قدم تجارر الألوان فى الفنون . وأقدم
من مقارنة تجارب العمل فى العلوم .
وفى التربية نفس الشيء ، فالمقارنات
قديمة أيضا ولكن المقارنات بالغة
الدقة ليست قديمة ، فأولئك الذين
يعتقدون فى فائدة المقارنات يشيرون الى
النتائج ذات الآفاق الموسعة التى
تسلم بأن طرق المقارنة بعيدة كل
البعد عن التطور ، وأولئك الذين
يفكرون فى جدوى البحث المقارن
لا يشكون من عيب الفرق فحسب
ولكنهم يضيفون الى ذلك أن النتائج
غير حاسمة وانه لا فائدة منها فى
أغراض التخطيط ، ويدفعهم عدم

الرضا الى الهجوم على أساليب التربية المقارنة ويحبط حماسهم للدفاع عنها وتؤدي هذه الثورات في نفس الوقت الى أن تسير الحياة الأكاديمية قلقة وهزيلة وطالما كان هناك أناس راغبون في مواصلة اهتماماتهم بالمقارنة فإن أنشطتهم تتخطى تماما احتياجات التشكك هذه .

ان ثمة تيسيرات ينبغي أن تقدم في المجال لمن يرغب في اتباع المقارنة بدرجة متفاوتة من الشدة ، فساحة التربية المقارنة لا تزال غير محددة تحديدا كافيا إذ أنها تسمح بالسير في طريقين . الأول طريق قصير يوحى بعدم الموازنة بين كلا الطرفين من الدول التي تتم بينها المقارنة الدقيقة أو بين المشكلات وذلك حتى يمكن أن نستخرج بأسلوب منظم ومقارنة متناسقة أوجه التشابه والاختلاف بصورة واضحة . ويميل أسلوب مثل هذه المقارنة نصف العلمية الى الاقتراب من اتاحة الفرصة للتدخل والتنبؤ والتوصيات السياسية والى مجرد وضع مواد المقارنة جنبا الى جنب ولقد أطلقت على هذا الأسلوب اسم المقارنة المتوازنة . ولقد ظن البعض ان هذا الأسلوب هو أسلوب علمي .

والثاني هو الأسلوب الموسع الذي يتيح استخدام البيانات المقارنة على نطاق واسع جدا بطرق متعددة . ويرتكز هذا الأسلوب على الاقتناع بأن معالجة البيانات التربوية من الثقافات الاجنبية ، حتى ولو لم تكن معدة للمقارنة بعناية واحكام ، يحفز الرغبة في دراسة التربية ويرضى حب الاستطلاع ويوسع النظرات العقلية للطلاب ، ويتيح تكوين المدركات الكلية عن التربية . وعندما توضع المواد التربوية الاجنبية جنبا الى جنب ، ولو لم تكن هناك محاولة للمقارنة المتأنية المدروسة ، فان ذلك يوفر على أقل تقدير مقارنات لنفس الشيء حتى ولو في ذهن القارئ فحسب .

ان الأشداء من العاملين بالمقارنة غير سعداء بتلك المهمة للأسلوب الموسع فنتائج المقارنة السطحية الزائفة التي يتم التوصل اليها عن طريق التصفح السريع للبيانات تغري كثيرا على الأداء كما انها منتشرة على نطاق واسع ، وهي مؤسفة عندما تستخدم كمرشد للسياسة ولكن في النهاية من ذا الذي ينكر على شاعر أو فيلسوف حقه في أن يمعن النظر في الأرض كما يفعل في السماء ، ليكون استنتاجات بديهية حول ما يرى أنه ظرف انساني شامل . لقد سميت هذا الأسلوب الثاني « توضيحيا » غير أنه من الممكن أن نسميه « انسانيا » .

ان هذه المقالة سوف تعيد النظر باختصار في هذين الأسلوبين من المجال ، المقارنة بالغة الدقة ، والتوجيه العملي المتزايد ، والتوجيه الذي ينسب بحثا أقل في أساليب النظم المتعلقة بالانسان أو حتى بما يختص بطابع التوجيه . ويمكن ايجاد الطريقتين معا أو ربطهما وفقا لما تقترحه قائمة الموضوعات الكبرى القابلة للبحث المعروضة في نهاية المقال .

ومن المرجح أنه سوف يمكن عمل تحصيل علمي محكم للتربية المقارنة على الأقل قبل أن نجعلها صالحة للاستخدام في تشكيل السياسة ، غير أن الأسلوب الأقل احكاما له استخدامات أوسع في وضع سياسة بما فيها تلك السياسة ذات الطابع الانساني .

علم المقارنة

ان وضع المواد باللغة الدقة جنبا الى جنب لمقارنتها والنظرة الخيالية العابرة لكل من تلك المواد عملية قديمة بدأت عندما وضع جوليان دى باريس قائمته المكونة من ٥٤ نقطة ضابطة متضمنة كل المعلومات التي شعر بالحاجة اليها لدراسة أحد انظم التعليمية ثم لمقارنتها بقائمة أخرى من نظام آخر مرتبة ترتيبا مشابها . ان هذه الحجة كما تعرف حاليا في الاحصاءات القابلة للمقارنة تهدف الى ميزان متواز في المقارنة لقد بين التنبيه الشهير للأستاذ ميشيل سادلر ألا تقتصر الدراسة على المدارس وحدها بل ان القوى الاجتماعية الكامنة وراء العمل التربوي أضافت مطلبا حيويا هو الذى حول المقارنة الى دراسة ذات ثلاثة أبعاد . ورغبة في تناول الموضوع بطريقة عادلة ينبغي أن نتذكر الاتجاه المنهجي الذى ابتسده جوليان « الاجرائى » لأنه يتعلق بالنواحي الفنية وينبغي أن نسمى منهج سادلر (المنهج الواقعى » لأنه يتعامل مع المحتوى . ان هذين الاسلوبين فى العمل يشكلان الأساس العلمى أو الأسلوب المتوازن .

المنهج الواقعى

ان المنهج الواقعى للمقارنات التربوية لا يتم عن المدارس فحسب وانما عن مجموعة الأوضاع الاجتماعية . ولقد حاول اسحق كاندل وشنيذر دراسة الوسط الاجتماعى الذى وضعت فيه المدرسة لأول مرة . ففي كتاب « التربية المقارنة » البالغ الأهمية ، شرح كاندل المواد التربوية ورتبها فى تكوينات متميزة مثل مستوى سن التعليم والادارة واعداد المعلمين ، وفى الكتاب الآخر الذى كتبه شنيذر باللغة الألمانية وهو أقل شهرة اذ أنه لم يترجم الى الانجليزية وضع شنيذر ضمن بياناته تصنيفا عن العامل الاجتماعى كما اهتم بالتأكيد على العوامل السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية معا مما زود الميدان بالأسس التى يمكن أن نصل منها الى تحسين أكبر لأبعاد سادلر .

واقعد تحول الطابع التكويني لكاندل الى نظام تحليلى كامل النمو فى أعمال نستطيع أن نميز من بينها أعمال ريموند بوجنان وفيليب كومز ، فلقد عمل كل منهما لحفة من الزمن مديرا للمعهد الدولى لتخطيط التربية التابع لليونسكو ونمى كل منهما مجموعة من البيانات الدولية عن التربية . ولقد كان عمل بوجنان محاولة متروية للبحث عن كيفية تكييف المدارس والجامعات فى دول المجتمع الاقتصادى الأوروبى للمطالب الاجتماعية والديموقراطية والاقتصادية فى العالم الحديث للانسان . ولقد اتسع هذا الهدف عن طريق التصميم الى استخراج بعض الاتجاهات المميزة لنموهم العام ، ومع ذلك فقد استبعدت مقارنات الروح والطرق ومحتوى التدريس . وما يعرض خاص بسمات التكوين والاجتماع والاقتصاد وما يتعلق بالخطوط المرشدة لتنظيم المدرسة والجامعة وتطوراتها الحديثة ومؤشراتها الخاصة بالنمو الكمي والمصدر الاجتماعى للقبول والجهود المالية والمشكلات ومن ثم تتضمن الدراسة مواد وصفية من احدى عشرة دولة ترتب وفقا لنفس الخطة ونفس الطريقة وترتبط كلها بتحليل للعوامل الاجتماعية / الاقتصادية والأساليب المقارنة المتزامنة .

وبينما تتعلق دراسة بواجبان جوهريا بدراسة التاريخ التربوي لكل دولة
 الاستفادة من الدروس التي تنتزع من الحدث الذي يستخرج عن الطريق المقارن . فان
 دراسة كومنز تنجّه ، الى القوانين الكلية وتشتق هذه من التقييم المقارن لكل دولة ولكن
 بؤرة الارتكاز تتمثل في مهمة النظام ذاته باعتباره دنيا الوجود ويتعلق كساب
 كومنز المعروف باسم « عدسات ذات زاوية رؤية متسعة » بشرح أزمات العالم
 المؤثرة في التعليم « وهذا التعلق يرتبط بالموضوعات الرئيسية الكلية التي تواجهه
 النظم التعليمية وبلاستجابة التخطيط التي عن طريقها يمكن توجيه هذه الموضوعات
 وربما حلها في نظام سليم للأولويات ويعتبر موضوع « فيض القوى العاملة » من بين
 الموضوعات ذات الأهمية وعلى كل حال فان ناتج التعليم والداخل فيه عن طريق
 الاقتصاد يرتبطان بعضهما ببعض والا فان التوسع يكون احدى المسائل الحاسمة
 التي تحدد القرارات المتعلقة بالتوسع أو الانكماش لامتداد التعليم . والمشاهد
 في مختلف الدول هو التنوع وليس الانكماش بما يسمح بتقدير فعالية التعليم
 المستمد من الرؤيا الشاملة للأشياء أكثر من الرؤيا الضيقة لها .

الأسلوب المبني على أصول منهجية

كانت الأبعاد الواقعية في التربية المقارنة تعتبر في الماضي مركزا في المجال
 غير أن التركيز على العوامل الاجتماعية المؤثرة في المدارس وسمات تكوينها لم تثبط.
 تنمية الاتجاه « الاجرائى » في تطوير طرق المقارنات فلقد ظهر السلوك المنهجى
 من عمل هذا الكاتب وفي عمل فرانز هلكر . ولقد اقترح انه ينبغي أن تتم المقارنات
 من خلال أربع خطوات مفروضة هي (أ) صف المواد التعليمية في كل دولة ، (ب)
 تفسير وشرح بيانات المدارس من واقع الظروف الاجتماعية التي تعمل فيها ، (ج) الخطوة
 غير المفهومة بسهولة للتجاوز الذي توضع فيها مواد الدول المختلفة متجاوزة جنبا
 الى جنب في جداول مثل المقارنة لنرى اذا ما كان من الممكن اجراء المقارنة وان كان
 ذلك ممكنا فمع أى الافتراضات التي نراها (د) - « مقارنة الظروف التي أعاد
 هذا الكاتب مؤخرا للموازنة (أى للمقارنة) وفي نفس الوقت (أى بعد الاحالة
 في الحال الى النماذج الأخرى في المقارنة غير المثلة في مجموعات البيانات القومية
 المنفصلة لمجرد مقارنتها في عين القارىء) .

من هذه البدايات ظهر فيض ثابت من المقالات المنهجية مفترضة خططا تصنيفية
 متنوعة يمكن عن طريقها تنظيم أفضل لموضوع المقارنة ولقد ظهرت غالبية تلك المقالات
 في الجرائد الرئيسية الثلاث وهي : المجلة الدولية للتربية ، والتربية المقارنة ،
 ومجلة التربية المقارنة . كما ظهر حديثا جدا اسهام وولفجانج ميتر مدير المعهد
 الانمائى للبحوث التربوية الدولية بما كتبه في « المجلة الدولية للتربية » . هذا
 وقد فرق ميتر بين المقارنات الدولية فيما بين الثقافات ومركز الضبط المقارن القومى
 وفوق القومى عندما كتب في المجلة الدولية للتربية مطالبا بالحاجة الى التوسع في الطرق
 المقارنة في جميع مجالات التربية وهو ينظر الى التربية المقارنة وكأنها عمل موجه ويرى
 أن في تحسين طريقة المقارنة مفتاحا لتوضيح « عدم التفاهم الواضح » في نظرية

التربية » . ان مقالة ميتر هي الأخيرة في فيض المطبوعات الحيوية في جمهورية
المانيا الاتحادية .

وكمثل آخر يوضح اسهامات الولايات المتحدة في الموضوع يجدر بنا ان نذكر
مقالة ستافورد عن التقييم فقد انكب كلايتون على دراسة السؤال الذي كثيرا ما نوقش
في العلوم الاجتماعية التي يمكن أن يكون لها موقف معياري . وقد أجاب عن السؤال
بحذر ولكن بإيجاب والمشكلة هي - كما يناقشها هو - أن نفرق بين مختلف أنواع
التقييم : التقدير وإبراز السمات المميزة الاطراء والثناء - فالأولى هي تصريح
بالتفضيل دون جهد في التحذير اما المعالجتان الاخرتان المذكورتان ، فانهما يتميزان
بأن السمات التي تؤيدهما تضع قواعد بينما تؤيد التقييم قواعد لم تعد بعد . وقد
صقل كلايتون باهتمام هذا المجال من البحث الحساس والمشوش .

الأسلوبان مرتبطان

لقد حدث التقاء الأسلوبين : الواقعي والمنهجي معا عندما وضع نوج واكستين
مقترحاتها بشأن قواعد التحليل العلمي في تخطيط المواد القومية ، فقد طلبا أن تعالج
البيانات المقارنة بطريقة تجريبية ونقدية مبنية على الملاحظة والاختبار ، وأن تسبق
بتكوين مبكر لافتراضات تحدد العلاقة النظامية الممكن التسليم بها مقدما بين المتغيرات
التعليمية ، وأن ينشر البرهان العلمي . على أن تلك العلاقة موجودة فعلا وان المتغيرات
المشتركة فيها يمكن تقييمها ان لم يتم قياسها فعلا مع التقييم الدقيق الأخذ في الازدياد
لقد أضاف عمل نوج واكستين ذريعة للاستعلام عن الناحية الكيفية التي تتحكم علميا
في قائمة المتعلقات المنهجية وتتضمن الموضوعات الاخرى انحيازاً للبحوث القومية ،
كما أنها تتطلب أيضا الحاجة الى الاستعلام عن نظام مؤازر شائع ومتكامل في مجال
ينبغي أن يعتمد على أدوات بحث لناحية أو أخرى من نواحي علم الاجتماع .

ان هذا التوصيف العلمي للمجال أشاع وصول الدراسات التجريبية في
التربية وقد يكون من الممكن أن نذكر احداها على سبيل المثال . ففي الدراسات
المشهورة التي تعدها الجمعية الدولية لتقييم الانجاز التربوي بين الدول تم اجراء
تحليل موضوع للرياضيات (١٢ دولة) والأدب (١٠ دول) ، والعلوم (١٩ دولة)
وفهم القراءة (١٥ دولة) والتربية الوطنية (١٠ دول) واللغة الانجليزية والفرنسية
كلغة أجنبية (١٠ دول و ٨ دول) . وقد أعد الاستبيان أحد الأندية الدولية ، وقد
قام بتطوير اختبارات دولية للتحصيل وطبقها على عينات من الطلبة تتراوح أعمارهم
ما بين ١٣ و ١٧ سنة . ولقد كانت هذه هي المحاولة الأولى من نوعها لتكوين معايير
دولية للتحصيل المدرسي عن طريق ادارة اختبار مشتق من عدة دول على مجموعات
من المراهقين وقد نظم بحيث يصلح لأغراض مقارنة ولقد أسفرت دراسة هذا الاختبار
عن دراسات أخرى قيمة كان من بينها المجلد الذي أخرجه باسوونوج واكستين وماليا
ويضم « ٢١ حالة دراسية قومية » . وقد فحص هذا الكتاب مظاهر العوامل
الاجتماعية مثل التنمية الاقتصادية والرعاية الصحية وغيرها ونسبها - حيث كان ذلك
ممكنا - الى وسائل تحصيل تم الحصول عليها من دراسات أخرى . وعلى الرغم
من وجود ارتباط له مغزى ، بين نصاب المدرسة من التلاميذ والتحصيل على سبيل

المثال ، فان العلاقات لم تكن ممثلة وشاملة بصورة كافية بحيث تزود واضعى السياسات بمعلومات يمكن استخدامها مباشرة فى العمل .

ويجدر أن نذكر من بين الدراسات الاخرى العديدة ولو أنها أقل ذيووعاً وذات طابع كمى والدراسات النفسية التى وضعها تشارلز أوسجود فقد استطاع أوسجود عن طريق مساعدة مجموعة من الباحثين فى جامعة إلينوى وضع أطلس وهو بمثابة كشف استخدم دراسة ما يزيد عن ٦٠٠ مفهوم فى ٢٣ مجتمعا مختلف اللغات وقد ارتكز كشف أوسجود على سلم من سبع خطوات تقيس مسافات لعلم دلالات الألفاظ وتطورها مستخدما كلمات من التقييم مثل « جديد وريء » ، قوى ، وضعيف . « لقياس القدرة ، نشط ، وخامل » لقياس النشاط مما يدل على معنى مؤثر فى استخدام الكلمة وقد أمكن عن طريق هذه الاداة المعقدة ولو أنه يمكن الاعتماد عليها - تشخيص كميات شائعة بين الدول واختلافات ذات معنى مؤثر بين مراهقى ٢٣ .

لقد أتاح بنك البيانات فرصة للاستخدام المحنك لأساليب تحليل ما هو شائع بين الثقافات ، كما أنه زودنا بمعلومات هامة عن كيفية تعبير الكبار من مختلف الثقافات باللفظ عن مظاهر شعورهم مما يظهر معالم سماتهم القومية .

ان هذه الأمثلة من التحليل المقارن « القاسى » توضح النوع فحسب ولكنه غير منصف لأشياء أخرى كثيرة قد ظهرت .

لقد جمع نوج واكستين قائمة مثيرة عن مثل تلك الاعمال فى مجلة نشرت عام ١٩٦٩ وتعطى الدراسة المقارنة التدريب الذى قدم فى الصف السادس بانجلترا وفى المدارس الأوربية الثانوية كما درس و . اهالو بمساعدة مؤسسة جواندويان مثلا آخر ويحتاج المرء أن يذكر من الاقتصاديات التحليلات التى قام بها فردريك هيريسون وشالر ماير أو التى قام بها فودريك آوينج .

ان الاندفاع العام نحو التحليل « الصعب » فى التربية المقارنة قد تطلب حشدا كبيرا من العاملين والموارد . ولقد أسفر عن نتائج ذات مغزى كما أنه قد أثار رد فعل نقدى فمثلا قد يقتبس المرء ما قاله بنيامين بارير من جامعة / وتجرز الذى هاجم الحركة العلمية « فى عام ١٩٧٢ فى مقال فى مجلة التربية المقارنة . وهو يركز مبدئيا على نوج واكستين ولو أنه يعتقد أن رأيهما هو أحسن وأنجح محاولة فى العلوم الاجتماعية فى المجال التربوى ولقد كان الدافع الى هجومه ان الدفاع عن المنهجية لا ينبغى أن يختلط بالدفاع عن العلم . ويذكر بارير فى مقاله ان فى الاخير متسعا كافيا لأن يظل تحت مظلته أفكارا تختص بالانسانية فعلا . ويتحدث بارير عن « الشدة المتزايدة » وعن المزيد من النشامية وعن الانجازات النظرية وعن نمو التحليل المقارن باعتبارها مبادئ أساسية تنطبق على الانسانيات كما تنطبق على العلوم وهو يتبع ذلك بقائمة جوهرية من المشكلات تصاحب الطرق التجريبية فى الدراسات المقارنة وتقلل من فعاليتها .

وينبغي على أولئك الراغبين في نقد الطريقة التجريبية أن يراجعوا القائمة الببليوجرافية التي أصدرها ميشيل هنري عام ١٩٧٣ ، عن الموضوع فقد لاحظ « تأكيداً راسخاً متزايداً على التحليل العلمي متعدد النظم لأساليب التربية الأجنبية بقصد التصميم الدولي أو الإصلاح القومي » وهو يلاحظ أيضاً نقصاً في المساهمات الخاصة ببحث أساليب النظم التي يمكن أن تفسر بأنها بمثابة اتفاق مع حركة المجال في الاتجاه العلمي ولقد طرأ على هنري تفكير غير مرض فقد يعنى انصراف الاهتمام عدم الاتفاق ، غير أن الانحلال يرجع الى عدم التساوى بين النظرية والممارسة ولقد ظهر رأى يقول بأن التربية المقارنة لها تأثير ضئيل جداً على سوق المنافسة التربوية (مهما يعنى ذلك) لأن روادها كانوا يكتفون بالتلاعب بالألفاظ بدلاً من القيام بعمل حقيقى فى الميدان وعندئذ وجدت نعمة مرة أخرى فى تلك المجالات من البحث والتفكير المقارن غير المقيدين بقيود النظام التجريبى .

دراسات أخرى مقارنة

ان ظهور الدراسات العلمية ، على عكس ما يتوقعه البعض لم تفت فى عضد الانشطة المختصة بالانسانية ، بدرجة كبيرة أو حتى بالطبيعة العشوائية ان هذا القطاع من التربية المقارنة أسهل فى الوصف ولكنه أقل سهولة فى التعريف اذ أن انتاجه أكثر تنوعاً وتفاوتاً فى الكيف .

ولتركيز على الدراسات الأكثر أهمية وتقديراً وحدها يجب أن نذكر أولاً أولئك الكتاب الذين استمروا يعتبرون الدراسات المجال القومى جزءاً متكاملًا من التربية المقارنة ولقد تم تمييز التركيز على المناطق فى نصوص التربية المقارنة / عن علم التربية « الحقيقى » ان مثل هذه التفرقة الشجاعة قد انبثق عنها بسرعة عمل خلاق فى وضع نظم تعليمية فريدة فأحسن الدراسات ، مثل الدراسة الخاصة بفيليب فوستر المعروفة باسم « التغير التربوى والاجتماعى فى غانه » أو تلك الخاصة باندرياس كازافيتش باسم « التعليم والبحث عن التحديث فى تركيا » قد نهجت عن المربين المعنيين بالتربية المقارنة الذين يتناولون موضوعهم بأسلوب تحليلى وليس بالطريقة الوضعية ولقد اشرف آدموند كينج لمدة تزيد على عشر سنوات على سلسلة شهيرة من الدراسات الاقليمية تصدرها مطبعة برجامون كذلك أصدرت منظمته التعاون الاقتصادى والتنمية سلسلة من المطبوعات التي قد تعتبر نموذجاً للمساعدات الاحصائية المتشابهة والنظامية المختصة بالانسان .

كذلك لقد ظهرت دراسات « ثنائية » قورنت فيها دولتان وتم تحليل بياناتهما ويعتبر تحليل بيانات دولتين خطوة من خطوات دراسات المناطق وهى فرصة أولى لاختيار الطرق المقارنة ومن بين الدراسات التي ظهرت ، الدراسة التي قام بها هيران ريكفور بعنوان « المدارس السويسرية ومدارسنا » لماذا مدارسهم أحسن ؟ أو دراسة آرثر تيرس بعنوان « ما الذى يعرفه ايفان ولا يعرفه جون : مقارنة بين برامج المدارس السوفيتية والمدارس الأمريكية » ، ومن هذه الدراسات انفتح المجال الى عمل أكثر هدوءاً وتوازناً ويتضح ذلك فى دراسة مدميشى كاندل « وخيرارد ليسر » بعنوان

« الشباب في العالمين أو دراسة يوري بورنفمبرز بعنوان « عالمان للطفولة » فهذه الكتب قارنت نظام الاشتراك في العمل الاجتماعي بين أطفال أمريكا والدانمرك وأمريكا والسوفييت على التوالي وهي من أعمال علماء نفسيين^{١٠} ومن بين تلك الكتب أيضا ما أسهم ، أيضا جيروم كانجان من مساعدات أصيلة في تفهم تطور الطفولة المبكرة بمقارنة الأطفال الأمريكيين والجوآتماليين أولا ثم بتوسيع بحوثه الى نطاق الثقافات الأخرى . كذلك مما يستحق الذكر ذلك العمل الذي قام به آل هوايتنح فهو مثال من العمل المتواصل لعلماء الانثروبولوجيا .

كذلك نستطيع أن نذكر من بين مئات الكتابات التوضيحية الأخرى في التربية المقارنة والدراسات الشاملة والمتعددة القوميات التي تتجاوز عرض البيانات الخاصة بالدول جنبا الى جنب الى مناقشة المشكلات التربوية في منظور العالم . ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة فارتنن كازوى حيث يبدو ان كارنوى يدعم الوضع الذي يتزعمه ايفان اليتش وباولو فريير ويمثل هذا الوضع بصورة عامة نظرة الماركسيين القائلة بان التربية الطريفة - بعيدة عن تزويد التلاميذ بالحرية ، تغسل أذهانهم وتخضعهم لمزيج من العمل العسكري / الصناعي ان علم كارنوى وتعمقه في المعالجة يتيح له تجنب أخطاء المبالغة فالكتاب بدلا من ذلك يفسر تاريخ الاستعمار الغربى من ثلاث قارات . وهو يتضمن أبوابا عن « الاستعمار الداخلى » فى الولايات المتحدة وقد لا يوافق الكثيرون على نغمة وأحكام التحليل ، الا أنه مصدر هام للبيانات عن أثر الطبقة الاجتماعية فى التربية .

وأسلوب كارنوى هو مناقشة الأفكار كل على حدة ، فى كل فصل على التوالي ونذكر من الأمثلة التي تعالج الشائع بين الثقافات موضوع « الجامعات للجميع » الذى كتبه هذا الكاتب وموضوع « التربية والتغير الاجتماعى » الذى كتبه ادموند ج . كينج ، وقد تحدد الكتاب الاسبق فى معالجة ما يتم بين الثقافات بشأن مشكلة معينة من مشكلات الإصلاح الجامعى فى تعليم دول وتعليم الجماهير دون أن يفصل بين كل دولة على حدة فى المناقشة أما الكتاب الآخر فهو يتناول التغير الاجتماعى العريض وكيف انه يتصل بالتربية بصورة عامة .

وكتاب « الجامعات للجميع » ضيق النطاق لأنه مقصور على مصادر محدودة وهو يقتفى أثر دفعة التوسع فى القيد فى دول التعليم الجماهيرى على البناء والخطط والمكانة العامة للتعليم فى المجتمع . والمقصود من موضوع دراسة الكتاب هو المقارنة المتأنية للمواد ولكنها رسمت بحيث توضح نتيجة انفجار الاعداد دون الاخذ فى الاعتبار تناوب الدول المنظم ، وتتطلب المقارنة التوضيحية توفير الامثلة لدعم التعميمات التى على وشك أن تصاغ غير أنه ليس فى الاستطاعة التوصل الى برهان واقعى أو كفى أو كمى من مثل تلك الصياغات .

ان المواد المقارنة فى عرض كينج فعلية من قبل ولكنها تتخلل الكتاب تلميحا على نحو مقنع ويضطر القارئ الى أن يعالج الكتاب وكما أنه رأى عليه ان يتابع بدراسة مقارنة توصف بأنها أحسن الوسائل لظهار بعض مشكلاتنا الخاصة

فى ضوء جديد أو ربما بعض النظريات الجديدة أو الممارسات لتعامل مع المشكلات العامة .

حقا ان كتاب كينج فى حد ذاته كتاب نظرى الا أن المناقشة هى نتاجه ولو أنها بعيدة عن كونها استهلاكا لتحليل مقارن بأن المعرفة المتراكمة عبر التمدن تشير نظرية التغير الاجتماعى والتربوى المعروضة ، ويسيطر على الموقف موضوعات سهلة عامة أكثر من كونها قومية .

ان الأعمال المقارنة المذكورة من قبل قد قام بأغلبها علماء اجتماعيون مهتمون بمشكلات التربية المقارنة اذ أن المصطلح مفهوم فهما ضيقا . ان البعض لا يفكرون فى أنفسهم بالذات بل وقد يميلون الى رفض الادعاء بأن عملهم هو من قبيل التربية المقارنة فنطاقات سندرلا المشتركة فى العمل فى « التربية » تمنع البعض من قبيل تلك المخاوف مسئولة بين الآخرين عن التفرقة التى تمت حديثا بين علماء اجتماع التربية (علماء الاجتماع الذين يهتمون بالتربية) وبين علماء الاجتماع التربويين (المربين المهتمين بعلم الاجتماع) .

الا أنه الى جانب الاختلافات المذهبية اقترحت الكتابات التى نوقشت تحت عنوان « التوضيح » أن هذا الفرع من العمل يمكن أن يكون مشروعا مستمدا قابلا للتطبيق اذا كانت طرقه هى طرق أحد العلوم الاجتماعية المعترف بها ويرجع أن الانتقال من « علماء الاجتماع » الى « مربين مشغولين بالتربية المتوازنة » يحدث عندما ترغم مادة الموضوع المرء على أن يكون دارسا للنظم المختلفة . وعلى أى حال فان الاسلوب الكيفى أو التوضيحي لا يزال هو القطاع العامل لتطبيق التربية المقارنة والباعث على الأسلوب التجريبي مع ذلك .

تأملات عن المستقبل

ان الدراسات التجريبية فى التربية المقارنة هزيلة ومحددة وملموسة وما يرثى له أنها ليست أكثر حسما وان الدراسات الكمية والكيفية الخاصة بها ليست قاطعة ولا ملموسة فنوعيتها وتنوعها كثيرة بحيث ان القليل جدا منها هو الذى يمكن ذكره كأمثلة عند المناقشة ، ولكن اذا كان المجال غير ممكن تحديده فلتكن الاعتبارات التالية المحققة واقعا وحدها هى التى تلامس الوضع :

أولا : عندما يصمم الأشخاص المدربون أكاديميا اتباع اتجاه - هو فى حد ذاته صالح - فانهم عندئذ يحتاجون الى نتائج عملية أو تجريبية .

ثانيا : عندما تكون نتائج الاستبيانات المقارنة غير قاطعة ، فلا مبرر للقضاء عليها فالنتائج الثابتة يمكن أن تأتى من بحث يحاول الوصول الى نتائج عبس الأجيال .

ثالثا : ان المعلومات المحددة والنتائج المهزوزة أفضل من عدم معلومات مطلقا .

وأخيرا يجب ألا نكون قلقين على الحاجة الى نتائج تجريبية والنتائج العلمية - حتى اذا وجدت - تحد من ازدياد الوعي للأشياء غير الملموسة . ان المرء المشتغل فى الكمبيوتر والرجل الحالم ينبغي أن يعيشا فى أمان جنبا الى جنب فلا ينبغي أن نحاول اقتباس عمل الآخرين ولا أن نسمح بتشويه الحياة الاجتماعية بالمطالبة باختكار مفاهيمها .

ومن ثم فليس هناك حاجة الى التغيير فى نظرية تطالب دائما بوصف أبعاد تاريخية وفلسفية واجتماعية / اقتصادية وجغرافية باعتبارها المظاهر السليمة للبحث للتربية المقارنة ، وينبغي أن نتناول بعد « الزمن » ، والبعد المستخدم فى بحث « المكان » أو فى التاريخ والعبور من تربية الاسرة الى التعليم النظامي ومن المبادرات الى الامتحانات وأن نعد لقبول الملايين من الاطفال على مستوى العالم كل يوم تاركين آباءهم وهم المربون الطبيعيون « ليلتحقوا بالمدارس العامة تحت طائلة القانون ليتعلموا على يد موظفين عامين بطريقة يصفها العامة أحيانا بأنها وفق نصيحة الآباء وأحيانا أخرى أنها بدونها .

وينبغي أن نتناول أيضا بعد « العلو » أو الفلسفة وأن نقارن بين الاهداف لندرج السبب فى أن النظم التعليمية مثل النظم الهندية القديمة التى علمت الناس من أجل نجاتهم الانجليزية للتدرب على الكتابة والسوفيتية من أجل التماسك الاجتماعى والفرنسية من أجل التحصيل الثقافى وبعض المواد من أجل تحصيـل العلم ، ومواد أخرى من أجل تنويع الارتباط بين كل تلك المواد .

كذلك ينبغي أن نتناول بعد (العمق) أو بعد (المصادر) الاجتماعية / الاقتصادية وهو البعد الذى ترتبط فيه بمعدل نصيب المدرسين من التلاميذ أو التلاميذ من التعداد ، والذى ندرس فيه نماذج مختارة من امتيازات ومشكلات التعليم الصام للفتات المرموقة .

وأخيرا وليس آخرا ينبغي أن نتناول البعد التاسع الخاص بالمولد « والبعد الجغرافى والتوسع الذى تتسع فيه الرقعة الأكثر من مائة نظام تعليمى متنوع تنتشر متنوعة ما بين مراكز تعليم للعمل الى مراكز تعليم للفكر ، وما بين تعليم فردى الى تعليم جماعى وما بين تعليم مركزى الى تعليم لا مركزى ، ومن تعليم نظامى الى تعليم اختياري ومن تعليم طويل المدى الى تعليم قصير المدى ومن تعليم خاص الى تخصص .

ومن اطار نظرية ثانية « للتواجد المشترك » لأنواع وطرق بحث عديدة قد يكون لدينا الآن فرصة لاعادة تأكيد المهام العملية أمام التربية المقارنة .

فأولا ، كما هو مذكور فى معظم مقالات الصحف والدوريات المنشورة وما تشهد به الكتب هناك حاجة ماسة لايجاد بنك بيانات صالح ، ولا يستطيع أى نقد أن يوقف الحاجة الى النتاج الثابت لعمل متكامل مفروز ومصنف للمواد الخاصة بالتربية من خلال منظور جغرافى فمثل هذه الاعمال تمدنا بالبيانات الاساسية التى ينبغي أن تعتمد عليها الاستبيانات الأكثر دقة وعلما ، وعلى الرغم من الجهود المبذولة التى يقدمها الأفراد والجماعات والمنظمات فانه لا يزال هناك نقص فى التزود

بمعلومات عن المواد الواقعية الخاصة بمهام المدارس عبر العالم وعن صورة الفصل الدراسي المقنن في كامبوشيا الديمقراطية وعن عدد الملتحقين في التعليم المهني باليونان ؟ وعن سبب ترك الكثيرين من المدرسين في الكويت لمدارسهم للتدريس في الخارج . كذلك فانه نادرا ما توجد معلومات دقيقة عن دول العالم الثالث أو قد لا توجد وان وجدت فانها بكل تأكيد غير صالحة للاستعمال غير ان استخراج وتخزين وفهرسة المعلومات وحتى الاقتصادية منها لابد وأن تنشر مسبقا بصورة دقيقة في الدول المتقدمة . . اننا جميعا نعرف القليل جدا عن تلك الموضوعات الشائعة مثل قاضي الأحداث في السويد والمدارس الفنية لصناعة الأسنان في اليابان أو الخدمات التي تقدم للمعوقين بالولايات المتحدة وعلى الرغم من المؤتمرات الدولية والمطبوعات المنشورة . فانه ليست هناك خلاصة وافية جامعة للبيانات المقارنة مثل قاضي الأحداث في السويد والمدارس الفنية لصناعة الأسنان في اليابان أو أخرى مخزونة في الحاسب الآلي .

وثانيا : فانه يجب الاستمرار في البحث من أجل تحسين أسس المقارنة بالإضافة الى جمع المعلومات فاذا كان هناك احساس بعدم الرضا عن نتائج البحث التجريبي وينبغي ألا يكون ، فان هذا ينبغي أن يدفع الى البحث عن طرق أخرى تمتد المجال بإطار كيفي بالعمل . ومن المجالات التي قد يجد الكاتب فيها اهتماما خاصا استخدم القانون كعنصر مقارن ثالث للدراسات المقارنة في التربية . والقانون ليس هو الواقع الاجتماعي الكامل للحياة الانسانية أو للحياة في المدارس فهو صورة وربما مجرد ظل لتلك الحقيقة . ولكن يمدنا بختام وتجديد للتفاعل الانساني المتبادل الذي ينقص العلوم الاجتماعية فالصدق في القانون هو ما ينطق به القاضي أو « اثني عشر رجلا طيبا وصادقا » ان القانون يزودنا باحساس بالنهاية وبسكون قاس عن الحقائق الاجتماعية والحلول ان تلك الحقائق وقواعد السلوك هي في واقع الحياة البشرية على وجه التحديد أكثر تقلبا ويمكن أن تستقر مقارنات الحياة الثقافية والعملية باستخدام القانون كمركز للتحليل . ان قانون المدرسة وقانون الأحداث يمدنا بالدقة التي تفيد كثيرا الدراسات الكيفية في التربية المقارنة ان الاطار أو الاطارات النظرية الجديدة يمكن أن تتواجد أيضا في طرق المقارنة المتطورة للعلوم الاجتماعية الأخرى التي يمكن أن تكيف المطامح التجريبية وكذلك الانسانية للمجال . وهناك سجل شامل صالح للاستخدام في الافكار المنهجية في علم السياسة ويعتبر عمل ريموند بودن مثلا للاهتمام الخاص في علم الاجتماع . وان هذا الكاتب الفرنسي الشهير الذي كان لعمله أثر في عالم المتحدثين بالانجليزية عن طريق ترجمة كتابه عام ١٩٧٣ قد أظهر نموذجا يمكن تطبيقه عبر الثقافات فهو يحاول أن يشرح معدلات التحرك الوظيفي ثابت المظهر في الدول الغربية حتى عندما يكون هناك اختلافات شاسعة في القبول والنجاح في التعليم ويأخذ النموذج في اعتباره الزيادات في التحصيل التعليمي وقدرتها على خفض التكافؤ في الفرص وهو يشير مع ذلك الى عدم ملاءمة توفير الوظائف ذات المستوى العالي التي لم تتمكن من توفير أماكن في القوى العاملة للجميع المتعلمين ولم يتأثر بهذا التفاوت سوى من هم في أماكن عالية جدا ومن هم في أماكن منخفضة جدا . أما أولئك الذين في الوسط فلقد تأثروا بتضخم المؤهلات التعليمية وبسوق العمل الهابطة أن المركز في تلك السوق يستقر عندما يحدث التناحر . ان هذا النموذج الذي يربط عدم المساواة

فى التعليم وفى الفرص الاجتماعية يمكن تطبيقه بطريقة نافعة كعنصر ثالث للمقارنة لمستويات الدراسات فى التربية .

ثالثا : ان الفصل النظرى والعمالى للتربية المقارنة لا يزيل شيئا من مهمتها كمجال ذى عبر معيارية . ان الاهمية العظمى لما تقترحه التربية المقارنة تتمثل فيما تنميه من اهتمام على المستوى الدولى وهى تؤدى ذلك أيضا فى مجال المدارس حيث يبذل الجهد لتكوين أساليب التفكير . ان الانسان يخلص للجماعات الثقافية التى هو جزء منها وان تشكيلها لعقله أمر بديهى يستحق التنويه به . غير ان ارتباطه بقومه ينبغى أن يسود تفكيره وأن يكون له أسبقية حبه لأسرته أو للكون بأسره لهذا ببساطة افساد للعقل لا يستحق ان نوليه اعتبارنا .

وينبغى ألا نستبعد الوفاء والاخلاص القومى من ضمائرنا ولكن ينبغى علينا أن نبذل جهودا للحد من تسلطهم المربع . ان التربية المقارنة تساعد فى تكوين مواطنى العالم فالتفكير الشامل يزودنا بالقدرة على مقاومة المطالب التى تضعها وجهات النظر المركزة على الوطن فى معترك الحياة .

ان الحاجة الى التعليق لا تؤدى الى التحرر من التدمير أو النجيب فهناك خبرة كافية ذات أشكال متعددة فى شئون الاتحاد من شأنها ان تزودنا بنماذج لتعديلات منسقة للاهتمامات العامة والاقليمية . ان التربية المقارنة تهدف ببساطة الى الاقلال مما تجنح اليه الدعاية القومية .

ان رحلة الى المريخ تجوب فوق العالم فى طبق طائر تجعلنا ننسى قومياتنا ونفكر فى أنفسنا على أننا أبناء كوكب الأرض أو اليابسة فى غياب مثل تلك المقدرة فان الدراسات العلاجية الدولية الأكاديمية ينبغى أن تشجع بهدوء ظهور المستوى القومى المتبادل للمعرفة .

والتربية المقارنة بين تلك الدراسات رسالة قومية خاصة ، وقد يكون من الصعب التحدث عن عدم التسليح الدولى أو التجارة الحرة أو قوة البوليس العالمى أو عن برلمان عالمى ولكنه ليس من الصعب التفكير فى نظام مدرسى عالمى ، فكل مرب من علماء التربية المقارنة يستطيع بدون معرفة ما يقدم من خطط دراسية فى بلده أن يحدد فورا المواد التى تدرس فى تلك البلد مع وجود القليل من الاخطاء التى لا تذكر . وفى الحقيقة فان معظم مدارس العالم تدرس فعلا نفس الاشياء وليس جميع الصغار ملتحقين بالمدارس من كل البقاع وحتى اذا تم ذلك فانهم يلتحقون بالضرورة بمعاهد متشابهة كما وان كل خطة دراسية تتطلب اضافة لغة دولية فحسب وتكييف للدراسات الاجتماعية بصورة أكبر للمحتوى الدولى من أجل خلق

المواطنة الكاملة للعالم متعدد اللغة وعالمى التفكير • ان التسليط المستمر للأضواء على أوجه التشابه وأوجه الاختلاف فى نظم التعليم وهو مركز اهتمامات التربية المقارنة يمهد الطريق لبروز مثل تلك الوحدة الثقافية وليس من الضرورى أن يرغب الناس جميعا فى أن يكونوا طيبين وفضلاء فى جميع الاوقات الا أن عالم التطلعات العريضة الى التأخى بدون حرب مما تشجعها الدراسات الدولية هو نموذج الفضيلة الذى لا يتطلب أى تبرير •

ليس هناك محتوى للحياة الاكاديمية اللهم الا ما يرغب فيه وما يفضل له .
الاكاديميون وعلى ذلك فان معضدى الناحية الاكاديمية وناقديها لابد وأن يكونوا موجودين معا • ان النقد الذكى الشريف أو حسن النية يهدف أحيانا الى مجرد الاعلان عن اسمه عن طريق مهاجمة جزء أو حتى كل مجالات الدراسات المقارنة وعندما يصبح النقد عادلا ومقنعا أو حتى عندما يصبح صاخبا بدرجة تكفى لفرض ضريبة فان المجال كيف نفسه عن طريق أخذ هذا النقد فى الاعتبار واستيعابه وتقنيده أما النقد غير العادل فان من الصعب احتماله اذ أن طبيعة معظم الثقافات الخاصة بالقوميات تحدد القول القائل بأن قلة الموارد التى يتحتم صرفها أولا على الصعيد القومى تحد من القوى العاملة والحماس الذى يمكن به دراسة الخبرات الاجنبية • غير أنه لا يتكون هناك حياة أكاديمية بدون النقد ومع ذلك فلا يزال المشتغلون فى المجالات الدولية لا يعتذرون عن وجودهم فى الجامعات فتلك هى المراكز التقليدية للاجتماعات الدولية التى تتقابل فيها العقول ويقف المشتغلون بالتربية المقارنة بجانب زملائهم الاكاديميين الآخرين فرسالتهم هى توسيع زاوية الرؤيا على نطاق أوسع •



آراء وجهات نظر

التعليم الأساسي أداة للتحرير أم أداة للاستغلال

التعليم الأساسى :

أداة للتحرر أم أداة للإستغلال؟

أصبح « التعليم الأساسى » الذى يقدم لأفقر فقراء العالم حجر الزاوية فى السياسة التعليمية التى تتبناها الوكالات الدولية والحكومات القومية فى العالم الرأسمالى . ولكى نتفهم الأهداف والآثار المترتبة على التعليم الأساسى بالنسبة للفلاحين والعمال فى الدول المتخلفة التى تتبع النظم الرأسمالية فانه من الضرورى أن نفحص السياسة التعليمية فى اطار البيئة التى تعمل فيها . وهناك بعض التساؤلات الجوهرية التى يتضمنها مثل هذا التحليل وهى (أ) من المستفيد ؟ من هم أصحاب المصلحة ؟ و (ب) كيف ؟ وماهى الوسائل التى يمكن عن طريقها خدمة

الكاتب : مارجورى ميلينى

مارجورى ميلينى (جمهورية تنزانيا المتحدة) محاضر قديم فى مجال التعليم بجامعة دار السلام . مؤلف كتاب « تعليم الفتيات فى تنزانيا » كما قام بجمع المادة العلمية لمجلد لايزال تحت الطبع بعنوان « من يذهب الى المدرسة فى افريقيا الشرقية » .

المترجمة : سعاد عبد الرسول حسن

مصالح معينة ؟ وقد أصبحت الأهداف الكامنة وجوانب الإصلاح التعليمي تساوى فى الأهمية تلك الأهداف المقررة والواضحة .

تعريف التعليم الأساسى :

يفهم التعليم الأساسى على أنه التعليم الذى يتعلق بالحاجات الرئيسية التى يحتاج جميع الناس الى اشباعها بجانب الحاجة الى العمل والحاجة الى الحصول على الحاجات الاستهلاكية الرئيسية .

وكما تقرر فى مؤتمر الاستخدام العالمى الأخير الذى عقدته منظمة العمل الدولية عام ١٩٧٦ فان (١)

الاحتياجات الرئيسية كما هى مفهومة فى برنامج العمل هذا تتضمن عنصرين فهى تتضمن : -

أولا : الحد الأدنى من مطالب معينة للأسرة تتعلق بالاستهلاك الخاص : الطعام الكافى ، المأوى ، والملبس وكذلك أثاثات وتجهيزات منزلية معينة .

ثانيا : خدمات جوهرية تقدم عن طريق ومن أجل الجماعة على نطاق واسع مثل تقديم مياه الشرب الصحية ، منع تفشى الأمراض ، والمواصلات ، والصحة العامة والتسهيلات التربوية والثقافية .

ويعتبر إصلاح التعليم الأساسى الموضوع الرئيسى فى ورقة العمل التى أعدها البنك العالمى عن قطاع التعليم (٢) والتى سوف نردها هنا ونعطيها الأهمية التى أعطتها مجموعة البنك العالمى لإصلاح التعليم وتأثير تلك المجموعة على الوكالات الدولية الأخرى والحكومات القومية . ولقد كان السكان المستهدفون فى البحوث القطاعية التى يصدرها البنك العالمى لهذه الحقبة هم الـ ٤٠٪ من أفقر فقراء الدول الأكثر فقرا فى النظام الرأسمالى وتدخل ضمن تلك الدول جمهورية تنزانيا الاتحادية . وينضم السكان المستهدفون ذكرا خاصا لمجموعات السكان « الهاشمية » مثل النساء ، الشباب مع تركيز خاص على صغار الملاك من الفلاحين . والهدف من ذلك العمل على : -

مساعدة الدول النامية ونشر نظمها التعليمية بطريقة تجعل تلك النظم تساهم بطريقة أكثر شمولية فى التنمية الاقتصادية . ولذلك فان هذا البحث يكتشف كيف أن التعليم الوظيفى ذى التكاليف المنخفضة يمكن أن يساعد القراء على المساهمة بطريقة أكثر فعالية فى عملية التنمية .

ان التعليم الأساسى يجب أن يكون « تعليما جماهيريا » « وظيفيا » ومتنوعا تبعاً لتنوع مجموعات السكان فى مجتمع معين ، ومتنوعا تبعاً لتنوع المجتمعات . ولقد أعلن بحث البنك العالمى مثلاً ما يلى بالنسبة لتعليم الفلاحين .

« تتضمن مجموعة متنوعة من التوصيات الخاصة بالقطاع الريفى تأكيدها متزايدة على الموضوعات الريفية فى المدارس الرسمية وعلى تطوير المشروعات

(١) مقابلة الاحتياجات الرئيسية . استراتيجيات القضاء على الفقر والبطالة للجماهير جديف ، منظمة العمل الدولية ١٩٧٧ .

(٢) ورقة العمل الخاصة بقطاع التعليم ، البنك العالمى ، ديسمبر ١٩٧٤ .

غير الرسمية كبرامج موازنة أو بديلة وعلى مشروعات محو الأمية الوظيفية . فتلک المشروعات التي تعتبر مفتوحة لجميع مجموعات مراحل العمر المختلفة يمكن أن تقدم برامج ذات مضامين متنوعة وعلى فترات زمنية متباينة تكيف احتياجات المجموعات المتنوعة مع التغيرات المقابلة في التدريب والدور الذي يلعبه المدرسون (وضعت الخطوط بمعرفة الكاتب) .

وفيما يتعلق بالمجتمعات المتباينة أضاف البحث :

« ان التباين بين الدول ذات الدخل المنخفضة وبين تلك ذات الدخل الأكثر تقدما سوف يقرر النسبة أو المزيج الخاص بالمناطق المختلفة وأنواع المساعدة ومن المتوقع أن يتلقى التعليم الأساسي والتدريب الريفي في الدول الأكثر فقرا تأكيــدا مصحوبا بتعزید خاص للتنمية المستقبلية للمهارات . وسوف تأخذ تنمية المستويات الثانية والثالثة في التعليم مركزا أكثر توسطاً في استراتيجيات التعليم الخاصة بالدول ذات الدخل المتوسطة والعالية ويختلف التعليم الأساسي عن التعليم الابتدائي العالمي في أنه يمثل الحد الأدنى من احتياجات التعليم لمجموعات لها مميزات خاصة كما أنه لا يعتبر جزءاً من الهيكل التعليمي . وتشمل المجموعات التي يغطيها التعليم الأساسي جميع مجموعات مراحل العمر ، الشباب والمتقدمين في السن ، الرجال والنساء . كما أن هذا النوع من التعليم يقدم « في أشكال مختلفة في دول مختلفة » فهو يقدم من خلال نظم تعليمية بديلة غير رسمية كما يقدم من خلال تعليم مدرسي رسمي يعتمد على الموارد المحلية والفردية . وتلعب التكاليف دورا فعلا في اختيار الطرق الفنية التربوية المستخدمة في برامج التعليم الأساسي « (٣) » .

ويتم تشجيع طريقة تحليل النظم من أجل تقييم فعالية وكفاءة برامج التعليم الأساسي التي تقوم على أساس أهداف تربوية تدريبية ومستويات أداة معينة والسؤال الضمني الذي يسأل هو « أي أنواع السلوك يجب أن تعمل المدارس على إيجادها في مجتمع نام ؟ » .

ان فكرة « الحد الأدنى للصفة » المرتبط « بالحد الأدنى لاحتياجات التعليم الجوهرية » لقيت التأييد والتحييد في البداية في أحد مطبوعات اليونيسيف الذي صدر تحت عنوان « طرائق جديدة للتعلم » والذي أصبح مرجعا رئيسيا من مراجع الإصلاح التعليمي الدولي . وتتضمن الصفة ما يلي : - (أ) الاتجاهات الإيجابية تجاه التعاون والعمل والجماعة والتنمية القومية والتعليم المستقبل (ب) محو الأمية الوظيفي (ج) النظرة العلمية فيما يتعلق بالصحة والزراعة . . الخ (د) المعرفة والمهارات الوظيفية لرفع مستوى العمليات الأسرية والمنزلية (هـ) المعرفة والمهارات الوظيفية من أجل كسب العيش (و) المعرفة والمهارات الوظيفية من أجل المشاركة المدنية (٤) .

وعند القيام بتوزيع الحد الأدنى من الصفة فإن التعليم يجب أن يكون مناسباً لمختلف المناطق فليس هناك صيغة واحدة عالمية تصلح للجميع .

(٣) ورقة العمل الخاصة بقطاع التعليم .

(٤) فيليب . هـ . كومبس روى . س . بروسر ، ومنظور أحمد « طرائق جديدة للتعليم للأطفال والشباب الريفيين » ، المجلس الدولي للتطوير التربوي ، اليونيسيف ١٩٧٣ .

وقد أعلنت سياسة التعليم الأساسي في عديد من برامج اليونسكو واليونسيف في شرق أفريقيا وشملت خبراء التعليم والموظفين الحكوميين . وقد كانت بداية تلك البرامج الحلقة الدراسية التي عقدت في نيروبي عام ١٩٧٤ (التعليم الأساسي في شرق أفريقيا) والتي تبعتها عدة اجتماعات أخرى كان آخرها الاجتماع الخاص لتعليم المدرسين من أجل القيام بالتعليم الأساسي (٥) . ولقد أشار التقرير الذي صدر عام ١٩٧٤ الى أنه على الرغم من اختلاف وجهات النظر حول معنى ما يسمى بالتعليم « العملي » فإن هناك اجماعا على أن التعليم الأساسي يجب أن يعد الفرد لعالم العمل وذلك بأن يفرس فيه الاتجاهات الايجابية والقيم تجاه العمل وأن ترسى على الاقل الأسس التي تبنى عليها المهارات العلمية المناسبة لبيئة الفرد سواء كان رجلا أو امرأة . فالاتجاهات والقيم يجب أن تعلم لتمكين المشتركون من التكيف مع « القالب الاجتماعي » القائم .

بعض قضايا سياسة التعليم الأساسي

يفهم التعليم الأساسي على أنه اصلاح لنظام التعليم الرسمي « التقليدي » الأكاديمي المعتمد على الكتاب الذي :

« نتج عنه من ناحية زيادة عدد المتعلمين العاطلين وعزلة الشباب الريفي والهجرة للمراكز الحضرية والى ما وراء البحار بحثا عن الوظائف ومن ناحية أخرى قلة عدد المؤهلين تأهيلا صحيحا ، ممن يصلحون لشغل وظائف في مجالات التنمية الحساسة . كل ذلك أدى الى خلق احساس عام بخيبة الأمل والاحباط (٦) .

ومن المتوقع أن يؤدي التعليم الاساسي العملي الريفي الموجه الى تغيير توقعات المشتركون لتمكينهم من تكييف أنفسهم مع أوضاعهم في المجتمع كفلاحين منتجين أو كعمال ، ولاحداث تأثير مبرر لتطلعاتهم بالنسبة للتعليم العالي وفي نفس الوقت تكوين قلة من كادر « الأفراد المؤهلين » ونعني بهم القلة الثانوية من الطبقة الوسطى في المستويات التعليمية العليا . وبذلك يكون المساهمون في التعليم الاساسي هم الفقراء والفلاحون وعمال الدول الأكثر فقرا . ولذلك فإنه كنتيجة مصاحبة للتعليم الأساسي يقل الصراع الطبقي ويزداد الاستقرار السياسي وترتفع الكفاية الانتاجية في المجال الزراعي والصناعي .

وفي إطار هذا النوع من النقاش تقدم النظم التعليمية الاستعمارية عادة بوصفها نظما البصوفة تعتمد على الكتاب وغير مناسبة للبيئة المحلية . وواقع الأمر أن التعليم الاستعماري للغالبية كان تعليما مهنيا ريفيا موجها بحيث يقضى فيه الدارس معظم اليوم في العمل اليدوي فالهيكل الهرمي للتعليم بمناهجه المختلفة التي تتمشى مع تقسيم العمل في مجتمع الطبقة الاستعماري كان مناسباً جداً للمجتمع الاستعماري .

وبعد اصلاح التعليم الأساسي جزءا من تطوير منهج متنوع لمجتمع ما بعد الاستعمار وايجاد تعليم مهني ريفي موجه من أجل الفلاحين في الريف وتعليم مهني صناعي من أجل العمال في المدينة ، ومدارس خاصة وموارد خاصة تقدم التعليم

(٥) مركز موارد التعليم الأساسي لشرق أفريقيا ، تعليم المدرسين من أجل القيام بالتعليم الأساسي ،

نيروبي ١٩٧٥ .

(٦) مستقبل العربية المجلد السادس رقم (١) ١٩٧٦ .

الأكاديمي الاعدادي لأطفال البورجوازيين القوميين والطبقات الدنيا من البورجوازيين وتلقى المدارس الابتدائية والموارد الخاصة عند قاعدة الهرم حصصا غير متساوية من المدرسين الأكفاء والكتب والمعدات وغيرها من الموارد الرئيسية . وحيث أن وسيلة اختيار التلاميذ للالتحاق بالمستويات التعليمية التي تلى المرحلة الابتدائية ظلت تعتمد على أوراق الامتحانات التي تختبر الحفظ والاستظهار من الكتب دون أي نظام يعتمد على أصل الطبقة فإن أطفال الفلاحين والعمال أبعادوا عن الالتحاق بالمستويات التعليمية العليا من الهرم التعليمي بطريقة تبدو « موضوعية » وواقع الأمر أن أطفال الفلاحين والعمال تتوافر لهم موارد تعليمية أكثر فقرا كما أنهم يفتقرون الى الموارد الاسرية التي تساعد على الحصول عليها (وتشمل المسكن، والاضاءة والتغذية والكتب ، الآباء المتعلمين ممن لديهم معرفة بالنظام وعلى دراية بوسائل تدريس التعليم العالي والفنى ونعنى بها اللغة الانجليزية واللغة الفرنسية) ان التعليم الاساسى يعتبر أحد وجهى نظام تعليمى مزدوج . ان المشكلة تكمن فى تقديم خبرة تعليمية يمكن أن تعتبر نهائية بالنسبة للغالبية التي تتلقاها (المتبحرون) مع الاعداد الكفء فى نفس الوقت لقلة من التلاميذ لمزيد من التعليم (الطبقة الحاكمة والقلة من الطبقة المتوسطة » (٧) .

ان مفهوم « التنمية الريفية المتكاملة » التي تشمل التعليم تربط تنمية القطاعات الاقتصادية والسياسية والثقافية معا فى صفقة واحدة (أنظر ورقة العمل الخاصة بقطاع التعليم التي أصدرها البنك العالمى) . فجميع جوانب انتاج وإعادة انتاج الفلاح سوف تتأثر اذا اخترقت « التنمية الريفية المتكاملة » بصورة حقيقية مجموع السكان الريفيين . كذلك فإن الحد الأدنى من احتياجات التعليم الجوهرية « تعكس طريقة متكاملة واذا كانت على درجة من الفعالية فانها تصبح قادرة على الانتاج وتكاثره . فعلى سبيل المثال المهارات المتعلقة بتكوين أسرة (تكاثر اجتماعى) المهارات المتعلقة بكسب العيش (انتاج) .

ان أسباب التعطل والفقر الريفي والامية وسوء التغذية . . الخ ترجع الى ظاهرة تبدو على المستوى القومى مثل طبيعة الانتاج « المرتبطة بالتقاليد والتكنولوجيا والعلاقات الاجتماعية . . الخ مع الاعتقاد بأن « العصرية هى الطريق الضرورى للتنمية ويتم تجاهل التناقضات الأساسية بين مصالح رأس المال الاجنبى والفلاحين والعمال فى الدول النامية . وتساهم طريقة « القطاع المستعرض وهى طريقة تاريخية تستخدم فى مثل هذا التحليل فى تضليل الحقيقة بتجاهل التطور التاريخى للاقتصاديات الرأسمالية المتقدمة واعتمادها على الاستغلال الاستعماري والاستغلال المستثمر لاقتصاديات ما بعد الاستعمار . ومن هنا كان الادراك الضرورى بأن تخلف اقتصاديات الاستعمار التي تم التعبير عنها فى مشكلات التخلف ، وزيادة فقير الفلاحين والامية وزيادة سوء التغذية . . الخ) هى نتيجة مباشرة ومستتمة لاستغلال رأس المال لموارد تلك الاقتصاديات الطبيعية والبشرية .

ولما كانت المشكلات الكبرى قد تم تعريفها مثل البطالة والامية وسوء التغذية . . الخ (وليس استغلال الفلاحين والعمال بواسطة رأس المال الاجنبى

(٧) مستقبل التربية المجلد الخامس رقم (١) ١٩٧٥ (اضيفت الكلمات التى بين القوسين بمفرده

والمستشارون المحليون) فان الحلول تتمثل فى الزيادة الضرورية لمعدلات النمو
الوظيفى وزيادة معدلات محو الأمية وخفض معدلات سوء التغذية . . الخ .

وقد طورت تلك الحلول فى اطار السيطرة والاستغلال الاستعماري ولذلك فهى
تمثل وسائل اصلاحية تساهم فى اعادة تشكيل نظام استغلالى أكثر كفاءة . ويعتبر
افتراض « حرية الاختيار » فيما يتعلق بأى « نموذج » للتطوير يمكن أن تختاره
الدولة النامية تضليلا آخر للحقيقة فهذا الافتراض يتجاهل التطور الديناميكي
الحالى للسيطرة الاستعمارية واستغلال رأس المال الأجنبي للفلاحين والعمال فى
الاقتصادات المتخلفة بعد مرحلة الاستعمار .

والسكان المستهدفون فى التعليم الأساسى هم الفقراء وصغار الملاك من
الفلاحين الشبان وكبار السن الذين التحقوا بالمدارس والذين لم يسبق لهم الالتحاق
بالمدارس سواء كانوا رجالا أو نساء مع اعطاء أهمية خاصة للفلاحات ممن نهى
مكانة خاصة فى الانتاج وزيادته . ويرتبط اصلاح التعليم عادة بالأهداف التى
تدعو للمساواة ونعنى ان الناس جميعا يجب أن يتاح لهم الحد الأدنى من احتياجات
التعلم والتى تعرف بأنها قاع الهرم التعليمى ، وان الجميع يجب أن تتاح لهم
الفرص المتساوية للتنافس من أجل المراكز النادرة الموجودة فى المستويات
العليا من الهرم التعليمى . وكما أشار جالتونج فان « تكافؤ الفرص » بالنسبة
لمفهوم مجتمع الطبقة يساهم فى اعادة خلق « المجتمع غير المتساوى (٨) وفوق ذلك فمن
الجوهري أن نشير الى أن تلك القيم التى تدعو للمساواة هى الى حد كبير استجابة
لطلب المتزايد للجماهير على التعليم الرسمى فى وجه عدم تكافؤ الفرص المتاحة
على جميع مستويات الهرم التعليمى (٩) مثل تلك المطالب المتزايدة وما يقابلها
من وعى متزايد بعدم المساواة يمثل تكاليف مالية كبيرة لا تستطيع الدولة فى مرحلة
ما بعد الاستعمار تقديمها ، وتلك مشكلة أيديولوجية خطيرة ونوع من التهديد
السياسى .

وبسبب نقص الموارد المالية وغيرها فان التعليم الأساسى يبدو تعليميا رخيصا
قليل التكاليف بالنسبة للجماهير . فمثلا شكل هذا التعليم ومضمونه تحدده القاعدة
المادية للمجتمع المتخلف وهذا يعنى أيضا ان هذا التعليم سوف يؤدي الى اعادة
تكوين نفس القاعدة المادية المتخلفة واعادة نفس الوضع الاستغلالى والمسيطر
على الجماهير داخل المجتمع نفسه .

ان اصلاح التعليم الأساسى فى النظام العالمى الواسع الانتشار - يركز أساسا
على المهارات وليس على مبادئ أساسية للمعرفة وخصائص ملموسة ترتبط
بالتفكير النقدي والخلق وحل المشكلات وتتجاهل بعض جوانب معينة للشكل
الذى يقدم التعليم فى اطاره ، والذى يعتبر موافقة ضمنية على ما هو قائم الآن وهو
التعليم القائم على استظهار الدروس وعلى نظام تنافسى فردى وعلى الاعتماد على
تعزيز غير جوهري وعلى هيكل العلاقات القائم على السلطة بين المدرس والتلميذ
والمديرين وغيرهم من العاملين فى المدرسة . . الخ .

ولقد كان التناقض مع اصلاح التعليم فى الصين واضحا :

(٨) جون جالتونج « النمو التعليمى والفرقة التعليمية » مستقبل التربية المجلد الخامس رقم (٣) .

(٩) انظر م . ميلينى « وثيقة الفرص غير المتساوية فى التعليم فى شرق أفريقيا » (تحت الطبع) .

« لقد غطت الثورة التعليمية نظام التعليم ومبادئ وطرق التدريس وشروط الالتحاق وإعادة التشكيل الأيديولوجي لمهنة التدريس » (١٠)

« ان اختيار أسئلة (الامتحان) يجب أن يكون وسيلة لتحويل أيديولوجية التلاميذ وزيادة قدرتهم على تحليل وحل المشكلات وتناول المشكلات التي تنشأ خلال عملية التدريس والدراسة » (١١)

وتشير عملية إعادة التشكيل الأيديولوجي الى التحول من أيديولوجية الطبقة المتوسطة الى أيديولوجية الطبقة العاملة حيث المشكلات تحل في ضوء مصالح الجماهير وليس في ضوء مصالح المستشارين المحليين ورأس المال الأجنبي *

وفى إطار الصراع ضد السيطرة الاستعمارية والاستغلال الاستعماري آثار أحد المدرسين فى تنزانيا « اعلان كوكويوك » كمرجع لاصلاح تعليم المدرسين وطالب بزيادة الوعي العام بطبيعة النظام الذى يعتبر نفسه جزءا منه كمنتج ومستهلك وكواحد بين ملايين من البشر يعيشون فوق الأرض له الحق فى أن يعرف من يستفيد من ثمار عمله ومن يستفيد مما يشتريه ويبيعه *

التعليم كقوة منتجة

وجهاز لإعادة الانتاج

يعتبر التعليم واحدا من أكثر القوى المنتجة فى المجتمع من حيث الاهمية . وهو يعكس فى نفس الوقت ويساهم فى إعادة تشكيل علاقات الانتاج فى المجتمع . ويعتبر مستوى المهارات والمعرفة ومستوى العلم والتكنولوجيا فى مجال الكفاية الانتاجية ودرجة التخصص والتنوع داخل الهيكل التعليمى وكذلك داخل المناهج التعليمية وكمية التعليم المتاحة للقوى العاملة - جوانب لقوى الانتاج التى تقرر طبيعة القوى العاملة نفسها ، وبالتالي تقرر طبيعة الانتاج . وكما تقدمت المجتمعات الرأسمالية مع التطور الشامل لمستوى قوى الانتاج فان النظام التعليمى توسع أيضا وتغير من حيث الشكل والمضمون . فالتعليم يعتبر أيضا جزءا من صراع الطبقة . وقد توسع التعليم فى المجتمعات الرأسمالية بدرجة كبيرة حتى أصبح التعليم الثانوى « عالميا » غير أن هناك نظاما تعليميا مزدوجا فيما يختص بالمنهج مستمرا بين المدارس ومتاحا بالنسبة لمستويات التعليم العالى (١٢) . ولذلك فان التعليم يعمل كطبقة سائدة يقدم المهارات والمعرفة الضرورية لزيادة الانتاج وتراكم رأس المال . يشكل افكار واتجاهات مختلف الطبقات فى المجتمع بحيث تستطيع التكيف مع أوضاعها كطبقات مستغلة وأخرى خاضعة للاستغلال ولذلك فان الهرم التعليمى على الرغم من اتساع قاعدته يؤكد أن قلة صغيرة فقط هى التى تتوفر لها فى الواقع نوع من التعليم الذى يعتبر ضروريا لكى يصبح الفرد عضوا فى الطبقة الاقتصادية المسيطرة أو واحدا من بين وكلائها من البرجوازيين الذين يشكلون نسبة صغيرة فى المجتمع ، ولقد كانت وسائل الاختيار المستخدمة كطريقة لاضفاء

(١٠) يوتج هونج « الثورة التعليمية » مستقبل التربية المجلد الخامس رقم (٤) ١٩٧٥ .

(١١) سوين هوا « نظرية الربط والممارسة » مستقبل التربية المجلد رقم (٤) ١٩٧٥ .

(١٢) زودا فيرج « وجوه يالويس فى التعليم » مستقبل التربية ، المجلد السادس رقم (١) ١٩٧٦ .

الشرعية على الهرم التعليمي وكذلك على استخدام أوراق الاعتماد التعليمية إلى التعليم المهني تميل إلى تفضيل أبناء الطبقة البرجوازية . فاذا تركنا غموض الحركة الاجتماعية جانبا فان التوسع في التعليم لم يول عناية للحركة الاجتماعية الرأسية ولا للتطور نحو مجتمع بلا طبقات . لقد أدى تكافؤ الفرص إلى حركة اجتماعية رأسية من خلال المنافسة التعليمية لعدد قليل من الافراد مثل اختيارهم ليكونوا أعضاء في طبقة المستغلين لكن ذلك لم يؤد إلى المساواة الاجتماعية الشاملة .

وفي الاقتصاديات الاستعمارية القائمة على الملكيات الزراعية الصغيرة كما هو الحال في تنجانيقا لا يوجد أساس مادي لتطوير التعليم الابتدائي العالي أو الهرم التعليمي المتنوع والمتقدم جدا . والعمالة التي تقع ضحية لاستغلال رأس المال الاجنبي تكون اساسا من العمال غير المهرة أو نصف المهرة الذين يسهمون في الإنتاج الشامل بمستويات علمية وتكنولوجية منخفضة وفوق ذلك فان الأجهزة القسرية مثل الجيش والبوليس والضرائب وسن القوانين هي الوسائل الرئيسية التي يعتمد عليها لإجبار الفلاح على زراعة محاصيل بجودة معينة وإجبار العامل المهاجر على بيع ناتج عمله في المزارع أو المناجم . وتعتبر الأجهزة الايديولوجية مثل المدارس أجهزة ذات أهمية ضئيلة بالنسبة للقوى العاملة نفسها ولكنها تكون ذات أهمية في خلق قلة من الأفريقيين من أنصاف المتعلمين يصلحون لشغل وظائف ادارية منخفضة - المستوى ووظائف في مجال التدريس أو يعملون كفتنين نصف مهرة في الحكومة والخدمات التجارية .

ولم تترك الأغلبية من الافارقة في تنجانيقا أي تعليم مدرسي رسمي . فقد كان الهيكل التعليمي الافريقي على شكل هرمي مع اختبارات اختيار تتم مرة كل عامين بالنسبة لكل مستويات الهرم . ففي عام ١٩٤٥ مثلا كان هناك ١٠٠٠ مدرسة ابتدائية و ١٨ مدرسة ثانوية و ٢٤ مركزا لتدريب المدرسين . وكان المضمون والهيكل يعكس ويساهم في إعادة تشكيل وضع الافارقة كقوى عاملة يدوية في الاقتصاد الاستعماري . وكانت غالبية أولئك الذين يلتحقون بتلك المدارس يتلقون تعليما ريفيا مهنيا موجهها يتضمن محو الأمية واكتساب المهارات والقيام بالكثير من العمل اليدوي الزراعي . وكانت قلة صغيرة تتلقى تعليما بعد المرحلة الأولية يسير في الخط المهني مع الغالبية الذين يلتحقون بالحرف الصناعية ومجالات تدريب المدرسين . كما كانت قلة ضئيلة تدخل المجالات الأكاديمية التي تهدف إلى تدريب النسبة الثانوية من أفراد الطبقة المتوسطة المتعلمين . فقد كان التوسع في مرحلة ما بعد التعليم الأولى وظيفة تقوم بها الحكومة وكان تقدير الاحتمالات المستقبلية فيما يتعلق باحتياجات القوى العاملة يتم من جانب قطاع الأعمال الخاصة .

ولقد أدى الاهتمام بارتفاع معدلات الهجرة من الريف إلى المدن بالنسبة لخريجي المدارس المتوسطة (وبعد ذلك بالنسبة لخريجي المدارس الابتدائية) وزيادة الطلب بالنسبة للتعليم في مرحلة ما بعد التعليم الأولى - إلى تطوير التعليم المتكيف للأفريقيين . ولقد قدمت لجنة فيليبس ستوكس دفعة إضافية لاصلاح التعليم فوضعت تصورا لشكل ومضمون تعليم الزوج الذي كان يرتبط عادة باسم بوكرو . ت و اشنجتون كنموذج للتعليم الاستعماري . ولقد كان التعليم الزراعي يعتبر أكثر أنواع التعليم مناسبة بالنسبة للافارقة والامريكيين الذين يتحدرون من أصل أفريقي حيث ان كلا من المجموعتين كانت تتكون من العمال الزراعيين . وكان

المنهج يشمل موضوعات مثل الصحة والتدريب على الحياة المنزلية ، والصناعية وأوقات الفراغ .

وفد كان يقصد في كلتا الحالتين بهذا التعليم المتكيف المساهمة في اعادة تكوين قوى عاملة رخيصة تتميز بمستويات المهارة المنخفضة وتقدم في نفس الوقت قاعدة لتقديم نوع من التعليم العالي لقله تمثل المستشارين المحليين في المستقبل والنسبة الصغيرة من الطبقة البرجوازية . وليس الهدف هنا مجرد تقليد لشكل من أشكال التعليم بقدر ما هو الاشارة الى أنه اذا توافرت الظروف الاساسية المادية والمستوى المطلوب للقوى الانتاجية وطبيعة العلاقات الانتاجية ، فان احتياجات رأس المال من القوى العاملة القابلة للتعليم والتكيف يمكن مقابلتها بطرق مماثلة من خلال اصلاح التعليم المتكيف في بيئتين اجتماعيتين متباينتين تاريخيا . وفروق ذلك فان نفس النوع من التعليم المتكيف قد طور بالنسبة للمهاجرين الحضريين والطبقات العاملة في الولايات المتحدة في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وبالنسبة للطبقات العاملة البريطانية كذلك خلال نفس الفترة الزمنية (١٣)

ولقد ظلت المؤسسات التعليمية والسياسية في الفترة التي تلت الاستعمار كما هي بعد الاستقلال . وساهمت في تعضيد العلاقات الرأسمالية في مجال الانتاج وزيادة اختراق رأس المال الأجنبي للانتاج الريفي . وهكذا استمرت الدولة بعد انقضاء فترة الاستعمار تعمل كوسيط بين رأس المال الاجنبي والفلاحين والعمال من أهل البلاد .

وفي عام ١٩٦٠ لم تكن هناك حاجة سياسية أو اقتصادية رئيسية للتوسع في قاعدة التعليم الأولى حيث أن « الاستغلال الأعظم » كان ممكنا دون استثمار أو اهتمام جوهري لرفع مستوى القوى الانتاجية في مجال الانتاج الزراعي أو تكييف الفلاحين والعمال أيديولوجيا مع أوضاعهم في الانتاج . ومع ذلك فأنه مع زيادة اختراق رأس المال التي بدأت في فترة ما قبل الاستعمار فان التناقضات بين رأس المال والعمالة بلغت الذروة تدريجيا كما يحدث بالنسبة للتناقضات الموجودة في المراكز الرأسمالية المتقدمة في الوقت الحاضر ، وقد نجح الكفاح الدولي من أجل التحرر القومي والاشتراكية أو نال تعصيذا أدى الى تقديم « نماذج » لا تلجأ الى التقليد ، وانما تستلهم الصراع القومي من أجل التحرير ، كما أنها تقدم مجموعة بديلة من الشركاء في مجال التجارة والانتاج . وفي نفس الوقت فان التناقضات المتزايدة في العلاقات الرأسمالية للانتاج بجانب مستوى تنمية القوى الانتاجية على المستوى الدولي قد أدى الى انقلابات سياسية خطيرة في الدول الرأسمالية النامية وكذلك في الدول الرأسمالية الأقل تقدما . وبالنسبة للدول النامية فان الانقلابات السياسية تكون مرتبطة جزئيا بالآزمات في مجال الغذاء والعمل كما يدخل في ذلك زيادة معدلات المعدمين من الفلاحين ، وزيادة التوقعات المتعلقة بالاحتياجات المادية والاجتماعية الرئيسية . ولقد أصبح التعليم الرسمي يمثل جزءا متزايدا الاهمية بالنسبة للقوى المنتجة ومساهما جوهريا في اعادة

(١٣). صامويل باولز وهربرت جنتس « التعليم المدرسي في أمريكا الرأسمالية » نيويورك ١٩٧٦

جون لاوسون ومارولد سيلفر « التاريخ الاجتماعي للتعليم في إنجلترا » لندن . ميشون ١٩٧٣ .

تشكيل علاقات الانتاج . ولقد كانت أيديولوجية « الانجاز » المدرسي تعطى شرعية لجهود جميع الفلاحين والعمال والنسبة الصغيرة من الطبقة المتوسطة وكذلك الطبقة الحاكمة على أن يتدرجوا بأطفالهم حتى يصلوا الى التعليم العالي ومركز الطبقة العالية . وفي نفس الوقت فان الاقتصاد لا يمكنه استيعاب « قوة متعلمة على مستوى المدرسة الثانوية » كذلك لا يملك المجتمع الموارد المادية لتعزيد مثل هذا الهيكل التعليمي .

ومن هنا كان من الضروري احتواء الطلبات المتزايدة على التعليم العالي والدخول العالية لمستويات المعيشة العالية من جانب الفلاحين والعمال حتى يستطيع رأس المال الأجنبي أن يستخلص فائض الربح من القوى العاملة في الدول النامية . ولقد وصل اختراق رأس المال لانتاج الفلاحين مرحلة أصبح فيها ايجاد نظام منظم للدولة طلبا ملحا .

وليس من الممكن ترك عملية التحول الاشتراكي للقوى العاملة في يد الفلاح العادي وذلك بسبب طبيعة ومستوى التناقضات الموجودة . وهكذا فان رأس المال الأجنبي قد أرغم بسبب الضرورة المادية الموضوعية على أن يبحث عن حل للمتناقضات الثانوية . ولقد كان من بين طرق البحث عن هذا الحل العمل على زيادة طاقة القوى العاملة على تغذية نفسها . وفي نفس الوقت أصبح من الضروري الآن أن يضبط رأس المال الأجنبي التحول الاشتراكي الأيديولوجي للفلاحين والعمال وذلك من أجل تأييد موافقتهم وقدرتهم على التكيف الانتاجي مع مطالب رأس المال الأجنبي .

وهنا يأتي دور اصلاح التعليم الأساسي العالمي . فالتعليم الأساسي (سواء كان في شكل تعليم مدرسي أو تعليم للكبار) لم يؤد الى زيادة ملموسة في الانتاجية فالتقييم الدقيق لمستوى المهارات والمعرفة الموجودة في برامج التعليم الأساسي تعكس افتقارا الى الرغبة الحقيقية في زيادة الانتاج من خلال التعليم .

وتمثل قاعدة المهارات والمعرفة في منهج الاصلاح مستوى منخفضا جدا من العلم والتكنولوجيا يعتبر مستوى مميزا لمراحل ثقافية بدائية في التنمية كما أنها تعتبر مستوى أكثر انخفاضا من مستوى التكنولوجيا التي توصل اليها المزارعون الأغنياء في روسيا وبعض المناطق الأكثر تقدما .

وقد اهتمت المجتمعات المتخلفة بالتأكيد الجاد على الاهداف الايديولوجية كما سبقت الإشارة اليه في مستقبل التربية (١٤) .

وفيما يتعلق بالفكرة العلمية أوضح البرنامج أن فكرة الوظيفة « التعليم الوظيفي » - وان كانت صحيحة - تمثل حلا فنيا - محضا بدرجة تتجاوز الحد ، في حين أن المشكلة ليست غنية من جميع الوجوه ، كما أوضح أيضا أنه لكي يكون التعليم الوظيفي فعالا يجب أن يعالج الجوانب السياسية والثقافية والاجتماعية للتنمية كما يعالج جانبها الاقتصادي المحض .

ولقد كان ذلك مبنيا على تقييم برنامج محو الأمية الوظيفي الموجه الذي تم

(١٤) مقدمة للملف « نقطة تحول في محو الأمية » مستقبل التربية ، المجلد السادس رقم (١) ١٩٧٦ .

تطويره في احدى عشرة دولة من بينها جمهورية تنزانيا المتحدة بعد مرور عشرين سنوات على التجربة . ولقد أشار التقرير (١٥) الذى بنى على هذا التقييم الى أن أهداف محو الأمية يجب أن تكون « الوعى النقدى الذى يمكن المتعلمين الجسد من التحكم فى طريقة حياتهم وتحويلها الى الوجهة التى يريدون » (١٦)

ما الذى أصبحت عليه الأهداف الأيديولوجية الخاصة بإصلاح التعليم عند الممارسة العلمية ؟

أولا : « تبرير » توقعات الآباء والأطفال فيما يتعلق بالتعليم والحركة الرأسية للطبقة .

ثانيا : التكيف مع وضع الفرد كأداة انتاج يخضع للاستغلال .

ثالثا : تعلم الانتظام فى المواعيد والخضوع للسلطة وعدم توجيه الأوامر والمسئولية الشخصية والتكيف مع الثواب والعقاب العرضى والمادى والشخصى - وكل ذلك يمكن تضمينه فى موضوع رئيسى هو « توجيه العمل » السليم فى اطار الامتلاك والاستغلال .

رابعا : اضافة الشرعية على النظام المدرسى الذى يخصص قلة من السكان للحصول على التعليم العالى ويجعل من الامتحانات أداة جوهرية لتضليل نزعة الطبقة فى مثل تلك المذاهب التقسيمية .

خامسا : اضافة الشرعية على علاقات الطبقة بين رأس المال الأجنبى والفلاحين والعمال وبين الطبقة الحاكمة المحلية والفلاحين والعمال .

سادسا : تمويه استثمار رأس المال الأجنبى فى اصلاح التعليم الأساسى بوصف ذلك الاصلاح بأنه رفض « للنماذج الأجنبية المستوردة » .

ان رأس المال قادر فى تلك اللحظة من التاريخ على أن يستخلص مزيدا من الفائض من الفلاحين دون حاجة الى رفع مستوى القوى المنتجة وذلك عن طريق زيادة عدد المنتجين الذين ينتجون للسوق ويعتمدون على السوق من أجل الاستهلاك الأساسى وبيع المنتج وفى نفس الوقت زيادة نسبة المبيع مما يتم انتاجه وعن طريق تكثيف العمل أيضا . ومن هنا كان وضع النساء له أهمية حيث انهن كن دائما الفئة المهملة بطريقة واضحة جدا كقوة عمل لها شأنها بين الفلاحين وقصد وردتني كلمات الاقتصادى الغنى روبرت جاردنرانه (١٧) .

« بتزويد الافريقيين على المستوى الجماهيرى - شبابا أو كبارا ، رجالا أو نساء بالمعرفة والمهارة والفهم الذى يمكنهم من انتاج مزيد من السلع والقياسات بمزيد من الخدمات التى يقدمونها مقابل دخول نقدية ، يمكنهم أن يوفرُوا لأنفسهم الحد الأدنى من ضرورات المستوى العصرى للمعيشة . ويتحتم عليهم أن يقدموا إنتاجا اضافيا بحيث يستطيعون بجهود فردية أو جماعية أن يوفرُوا لأنفسهم الطعام الكافى والملبس والحذاء والخدمات الصحية والمسكن والاثاث والألعاب

(١٥) البرنامج التجريبي العالمى لمحو الأمية ، تقييم نقدي ، باريس ، مطبعة اليونسكو ، ١٩٧٦ .

(١٦) مستقبل التربية ، المجلد السادس رقم (١) و (٢) .

(١٧) روبرت . س . جاردنر « استراتيجيات التغير التربوى » مؤتمر جامعات افريقيا الشرقية عن

تعليم المدرس ، دار السلام ، معهد التعليم ، دار السلام ١٩٧٢ .

الرياضية ووسائل التسلية المدرسية والادخار من أجل الطوارئ ومرحلة السن المتقدمة . . .

ان وصف فيرج للأساس المنطقي للتطور التاريخي للتعليم الجماهيري للعمال في الدول الرأسمالية المتقدمة (وبعض الدول الاشتراكية) يبدو الآن منطقيا للغاية في اطار التقسيم العالمي للعمل في النظام الرأسمالي العالمي الشامل « لقد كان الهدف الرئيسي نوعا من الترويض المعنوي أو الاقتحام الايديولوجي المصمم بحيث يؤدي الى قبول وضع معين » (١٨) وهنا تتفق مصالح رأس المال الأجنبي ودولة ما بعد الاستعمار والطبقة المحلية الحاكمة .

نظرة جديدة للاصلاح

ان اصلاح التعليم لكي يكون مفهوما يتحتم أن يفحص في ضوء البيئة التي يعمل فيها . وما من أحد يستطيع أن ينكر الحاجة الى تقديم نمط عالمي « بصفقة التعليم الاساسي الى جميع شعوب الدول الرأسمالية النامية وأن يستخدم المنتجون في انتاج فائض للتبادل . ومع ذلك فان المشكلة تصبح : -

(أ) ما هي الجوانب المناسبة لصفقة التعليم الاساسي ؟

(ب) لفائدة من تقدم مثل تلك الصفقة ، هل تقدم لفائدة الفلاحين والعمال ؟ أم لفائدة الطبقة الحاكمة ؟ أم لفائدة رأس المال الأجنبي ؟

(ج) واي نوع من نظم الانتاج يقدم ، رأسمالي أم اشتراكي ؟

أي نوع من أنواع اصلاح التعليم يتمشى مع مصالح الفلاحين والعمال ؟ ان اجابة هذا السؤال تكمن بالدرجة الأولى في الممارسة العملية التي يقوم بها الفلاحون والعمال خلال عملية الكفاح من أجل التحرر القومي ومن أجل الاشتراكية . فطالما استمرت دولة ما بعد الاستعمار تقوم بدور الجهاز الوسيط بالنسبة لاستغلال رأس المال للفلاحين والعمال ، فان أجهزة الدولة الايديولوجية مثل المدارس لا تستطيع أن تخدم مصالح الناس . وكما أوضح فريز حديثا (١٩) .

« ان النظر الى التعليم المنظم كأداة للتحرر هو ببساطة ابتكار لقواعد اللعبة . . . ان التعليم الذي يستخدم حقا كأداة للتحرير سوف يطابق عملية التنظيم الواعي للطبقات المحكومة في ضوء تحويل البنيات المضطهدة » .

ومع ذلك فمن الامور الجوهرية ضرورة توضيح ما يمكن أن يكون عليه نظام التعليم كأداة للتحرير بعد انتصار الكفاح القومي من أجل التحرير وخلال عملية التحول الاشتراكي . لقد اقترحت عدة نقاط في هذا الصدد : -

- تعليم جماهيري يقابل احتياجات الفلاحين والعمال ويقوم على ايديولوجية الطبقة العاملة .

- رفع مستوى تطوير القوى المنتجة بأقصى سرعة ممكنة وفي نفس الوقت رفع المستوى التعليمي لجميع الناس صغارا وكبارا ، سواء الملتحقين بالمدارس أو غير الملتحقين بها ويرتبط بالنقطة السابقة شمولية التعليم الجامعي مثل ما يحدث بالفعل في الصين وكوبا حيث تنتقل الجامعات الى العمال والفلاحين .

(١٨) روزا فيرج ، مستقبل التربية المجلد السادس رقم (١) ، ١٩٧٦ .

(١٩) بولوفرير : معو الأمية والحلم الممكن مستقبل التربية ، المجلد السادس رقم (١) ، ١٩٧٦ .

- وفيما يتعلق بالمضمون يجب العمل على زيادة سيطرة الجوانب الجوهرية للمعرفة فيما يتعلق بـ (أ) التطور التاريخي للمجتمع الانساني القائم على النظرة التاريخية المادية (ب) الاطار المادي التاريخي الذي يدخل في نطاقه المجتمع المقصود وكيفية بحثه وتغييره . و (ج) العلم والتكنولوجيا خلال الممارسته والتجريب والانتاج و (د) مهارات الاتصالات مثل القراءة والكتابة بل أيضا النطق الشفهي من أجل اتاحة الفرصة للمعرفة واكتساب المهارات ولزيادة مساهمة المنتجين أيضا في صنع القرار الرئيسى فيما يتعلق بالانتاج وبالدولة ككل وبالمؤسسات الأخرى .

(هـ) تطوير ايدولوجية الطبقة العاملة من خلال المساهمة المستمرة في الانتاج اليدوى سواء كانت للفلاح والعامل والطالب على أى مستوى أو للمدير والخبير . . الخ (و) رفع المستوى الثقافى الشامل للجماهير وزيادة مجال الانجاز الانسانى بالنسبة للجميع (ز) الغاء التناقض بين العمل الذهني والعمل اليدوى فيما يتعلق بالمنهج (ويتضمن ذلك الاستراتيجيات التعليمية ووسائل التقييم وكذلك المضمون وأهداف المنهج . . الخ) .

- تحقيق ديمقراطية العلاقة المدرسية بين المدرس والطالب فى الفصل وغيرها من العلاقات وتطوير أشكال تعاونية للعمل .

- تطوير طرق التدريس التى لا تعتمد على الحفظ والاسـتظهار من الذاكرة لتشجيع عنصر الابتكار والثقة بالنفس والقدرة على حل المشكلات والتفكير النقدى لدى التلميذ .

- جعل الامتحانات انعكاسا للأهداف القائمة على أساس من الادراك والاتجاهات والتى سبقت الإشارة إليها .

- عدم جعل الشهادات المدرسية أساسا للاختيار لوظائف معينة أو ترقية معينة . ويجب جعل المكافآت المادية مبنية على أساس المساهمة فى تطوير الألة وتقديم الخدمات للجماهير .

وآلا يكون الاختيار للمستويات التعليمية العالية بعد مرحلة التعليم الابتدائى نهنيا على أساس أوراق امتحانات موضوعة على أساس فردى وتقدير مدرسى فقط ولكن يجب أن يتضمن الاختيار أشكالا أخرى من التقييم تقيس المساهمة فى الانتاج والتعارن مع الزملاء من العمال . . الخ ويجب أن يتبع التعليم الابتدائى أو ما يقابله من أنواع التعليم عامان أو ثلاثة من العمل الانتاجى كفلاح أو عامل انتاج (ونعنى عاملا وليس موظفا بأجر) وبعد هذين العامين يستطيع الزملاء من العمال أو الفلاحين أن يختاروا أولئك الذين يحتاجون مزيدا من التدريب لسد الاحتياجات المحلية أو الاقليمية القومية من القوى العاملة .

كل تلك الاصلاحات يجب أن تكون جزءا من عملية تحول اشتراكى لعلاقات الانتاج وتحرير الاقتصاد القومى من سيادة واستغلال رأس المال الاجنبى . ومن الواضح أن مثل هذه الاصلاحات التعليمية يمكن أن تحدث فقط عندما تكون سلطة الدولة فى يد الفلاحين والعمال وعندما يصبح العمال هم الطبقة الحاكمة فيما يتعلق بالسيطرة على الانتاج . وطالما بقى الاقتصاد المتخلف جزءا من النظام الرأسمالى العالمى الشامل فإن التعليم المرتبط به سوف يعكس بالضرورة تناقضات الاستعمار والتخلف ويخدم مصالح رأس المال الأجنبى دون مصالح الفلاحين والعمال .

• مقالات الملف الخاص

- قضايا وفرص في التعليم قبل المدرسي
- التعليم قبل المدرسي في الدول النامية
- تجربة في التدخل السيكولوجي
- لعب الأطفال قبل سن المدرسة
- التعليم قبل المدرسي والأمهات العاملات في المغرب
- برامج التعليم غير الرسمي للأطفال والآباء في بيرو
- الآباء يساعدون في تربية أطفالهم : تجربة شيلي
- دور الحضانة النهارية في السنغال
- مع الفقر وجها لوجه

التعليم قبل المدرسى في البلاد النامية

هناك عبارات ثابتة معينة ، لا تتغير بسهولة ، على الرغم من غموضها « التعليم قبل المدرسى » . ويبدو أن هذه العبارة تعنى فى مجالات كثيرة أن صغار الأطفال محرومون من كل تعليم حقيقى قبل انشاء معاهد تعليم الأطفال . وما من شىء هو أبعد عن الحقيقة من هذا القول .

وتدل الحقائق فى المجتمعات التقليدية ، وبخاصة فى البلاد النامية على مواصلة النشاط التعليمى ويحدث ذلك على الأخص حينما تكون الثقافة ثابتة مستقرة ويتوافر الانسجام التام بين المجتمع وظروف البيئة الطبيعية . يضاف الى ذلك أن ثبات واستقرار هذه التجربة التعليمية

الكاتب : جليبرت دى لاندشير

استاذ بجامعة لياج حيث يتولى ادارة معمل علم النفس التجريبي ، ورئاسة معهد التربية وعلم النفس . من بين أحدث مؤلفاته : « مدخل الى البحوث التربوية ، التقييم المستمر والامتحانات : خلاصة الاختبارات ، تحديد أهداف التربية (بالاشتراك مع غيره) ، اعداد معلمى الغد » .

المترجم : أمين محمود الشريف

الأولى هو الذى يخلق بعض المشكلات عندما تبدأ بين الشعوب عملية التبادل الثقافى .
وفى الثقافات التى يسود فيها قطاع النشاطات الأولية أى الريفية التى يمارسها ٩٠٪ من الاهالى العاملين ، والتى تنقسم - لهذا السبب نفسه - بطابع ثابت ملحوظ - لا توجد حاجة الى أى نوع من التعليم قبل المدرسى بالنسبة - على الأقل - للأغلبية العظمى من الأطفال الذين لا يراود منهم طبقا لأصول التقاليد أن يمارسوا عملا قياديا - فنيا أو سياسيا - يتطلب علاقات وظيفية مع الثقافات الأكثر دينامية ، أما بالنسبة للأقلية الذين هم قادة المستقبل فتتخذ فى شأنهم تدابير خاصة : كالدروس الخصوصية، والالتحاق ببعض مدارس الحضانة ، ثم متابعة الدراسة فى البلاد الصناعية .

وهكذا نكتشف فى صورة جديدة ذلك الحل الذى لجأت اليه أوروبا فى القرنين ١٦ و ١٧ حيث تلقى قادة المستقبل فى النظم والأوضاع الاجتماعية التى امتازت بسبب ثباتها واستقرارها بأشكال تعليمية تهدف الى احياء النظام القائم وتجديده، تعليما فنيا ووظيفيا سواء بالالتحاق بمعاهد خاصة كالأكاديميات الارستقراطية فى فرنسا ، والأكاديميات الاليزابيثية فى إنجلترا أو بالسفر الى الخارج وبخاصة الى البلاد التى يزدهر فيها نوع خاص من العلوم أو الفنون .

ويمكن القول بوجه عام ان التعليم المنهجى الحقيقى الذى يغلب عليه الطابع العلمى لا ينتشر وينمو على نطاق واسع الا فى الثقافات التى يلعب فيها القطاع الثانوى - العسكرى - دورا هاما بكل ما يترتب على ذلك من نتائج اقتصادية وسياسية وادارية وعسكرية .

ومثل هذه الثقافات التى تنمو ديناميتها بما يتناسب مع تطورها تستغل بصورة كثيفة متزايدة الامكانيات العقلية المتاحة ، وهو الأمر الذى حمل البعض على الاعتقاد بأن أهل هذه المجتمعات أكثر ذكاء وأكثر « مواهب » من غيرهم بل لقد ذهبوا الى حد القول بأنهم جنس متفوق على غيره من الأجناس البشرية . وتلعب العلوم الدقيقة دورا متزايدا فى العالم الصناعى . ذلك أن هذه العلوم مبنية بحكم طبيعتها على المنطق وهو من العلوم الفلسفية فى الأصل . ولكن هذا المنطق تحول الى الرياضيات وهى أيضا مبنية على نوع من التفكير العقل الذى يغلب عليه الطابع الموضوعى .

وتتطلب نظرياتها ومناهجها المعقدة من حيث التنظيم والعمل فكرا ولفسة يتسمان بدرجة عالية من التجريد .

واهمه الأسباب يبدأ التعليم المنهجى النظامى فى البلاد الصناعية فى وقت مبكر ويستمر مدة تزداد طولا يوما بعد يوم فى حياة الطفل .

فترة حاسمة

وهذا يؤدى الى مسألة هامة ، وهى ان العلماء قد سلموا بوجه عام منذ فترة من الزمن - بفضل تقدم علم النفس الدينامى - بأن أخلاق الانسان وعواطفه تتجلى خطوطهما العريضة ، بل تتحدد معالمهما فى السنوات الخمس أو الست الأولى من حياته

ويبدو أن هذه الملاحظة صحيحة على النطاق العالمى . وعلاوة على ذلك نستطيع الآن - فى البلاد الصناعية على الأقل - ان نضع نظريه مماثلة للنمو العقلى عند الطفل . فمن المعروف أن « بلوم » فى كتابه الذى أصبح الآن من امهات الكتب قد استنبط من عدد كبير من الدراسات السابقة أن النمو العقلى للفرد فى مراحل المختلفة يتطور على الوجه الآتى : فيما يتعلق بالمستوى العام للذكاء الذى يصل الفرد اليه فى سن ١٧ يتكون نحو ٥٠٪ من الذكاء بشكل ثابت فى سن ٤ ، ٣٠٪ بعد ذلك بين سن ٤ و ٨ و ال ٢٠٪ الباقية بين سن ٨ و ١٧ وبالتوازي مع هذا يبدو أن الحياة المدرسية تتحدد فى مرحلة مبكرة من الحياة ويقول بلوم فى ذلك انه عندما يبدأ الطفل السنة الأولى من المدرسة الابتدائية فان ٣٣٪ من مقدار تحصيله المدرسى يتقرر بالفعل .

وقد تتبع كراوس ١٤٨ طفلا فى الولايات المتحدة ، من بيض وسود وأمريكيين اسبانيين ، وشرقيين ، من مدارس رياض الأطفال الى سن البلوغ . وهو يؤكد مشاهدات بلوم فى البيئة المدرسية ، وقد كتب كراوس يقول :

« لقد كان أول تقدير للذكاء عبارة عن اختبار من اختبارات القراءة أعطى للأطفال فى السنة الثالثة الابتدائية ، وقد وجد أنه يتفق بدرجة كبيرة وثابتة ، مع النتائج التى تم الوصول اليها فى اختبارات الذكاء ، ثم فى اختبارات فهم القراءة والرياضيات التى أعطيت للأطفال بعد ذلك » .

ويستطرد كراوس فيقول ان النتائج التى أسفر عنها اختبار الذكاء فى السنة الثالثة الابتدائية « كان من الممكن استخدامها » للتنبؤ بنجاح أو فشل أغلبية الأطفال فى السنوات المدرسية الست التالية وبذلك تغطى المرحلة الثانوية الأولى وربما المرحلة الثانية .

ويقول كراوس أخيرا انه لم يستطع سوى قليل من التلاميذ الذين رسموا فى القراءة فى السنة الثالثة أن يتغلبوا على هذا الضعف . وكان هذا القليل هم الأطفال الذين أسعدهم الحظ بالمساعدة الفردية من جانب المتخصصين بمعالجة الضعف فى القراءة .

كل ذلك يؤكد « هسين » كما تؤكد ملاحظاتي الشخصية . وقد انتهى هسين بعد دراسة طويلة أجريت فى السويد الى أن آراء مدرسي السنة الثالثة الابتدائية ونتائج اختبارات الذكاء التى أجريت فى نفس الوقت تقدم نبوءة طيبة عن مستقبل الحياة المدرسية .

وقد أوضح مينون فى أحد أقاليم المناجم البلجيكية أن المستقبل المهني يتحدد فى سن العاشرة بالنسبة لأغلبية كبيرة من الأطفال المعوقين اجتماعيا وثقافيا .

ومن هذا يتضح أن « أسويل » محق فى قوله ان المشكلة النظرية والتجريبية الأساسية فى مجال الأبحاث البحثية والتطبيقية الخاصة بالأطفال المعوقين ثقافيا - هى انعكاس آثار النقص الثقافى على نمو الذكاء اللفظى والنظري .

ولا يسعنا الا أن ندهش ازاء اتفاق هذه الملاحظات المختلفة ، بيد أنها تتسم بالصحة الاحصائية المحضة ، لأننا نفتقر بصفة خاصة الى دراسة دقيقة للحالات التي تدحض فيها الحقائق هذه الحتمية المبتسرة ؟

وما أهمية ذلك بالنسبة للبلاد النامية ؟ لا شك أن المسألة على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لهذه البلاد . ونحن نذكر ما شعرت به إحدى المدرسات من خيبة الأمل عندما سمعت بهذه الأبحاث لأنها كانت توجه كل جهودها الى تعليم تلاميذ في سن المراهقة من أبناء أمريكا اللاتينية الذين لم يتلقوا حتى هذه السن أى تعليم مدرسى . فهل ذهبت جهودها سدى ؟

كلا ! ولكن هل هناك أمل فى استعادة كل الوقت التعليمى الضائع ؟ لا يمكن الجزم بذلك . وفى حين أنه يمكن فى سن متأخرة نسبيا احراز تقدم لا بأس به فى مجال التعليم الاجتماعى يبدو الأمر مختلفا تماما فى المجال التجريدى والرمزى ويبدو أنه اذا لم يكتب نوع معين من التعليم الرمزى الاساسى فى الوقت المناسب (خلال « الفترات الحساسة » كما تقول منتسورى) فإن الاستعداد لاكتسابه يتضاءل ويتناقص ترى : كم عدد العمال شبه المهرة فى الغرب الذين توقفوا عن التعليم النظامى فى سن العاشرة ، ثم استطاعوا أن يغيروا دراستهم ويشرعوا فى حياة عقلية جديدة ؟

على أن غموض الكثير من الأفكار والأسئلة السابقة واضح . ذلك أن هذه حق لو كانت مستمدة من بحوث دقيقة ، فلا شك أن صحتها مقصورة على لون واحد من الثقافة . ألا يجب أن نسأل - مثلا - أليست البلاد النامية بحاجة الى رجال عمل مدربين « على الطبيعة » بدلا من مفكرين ذوى اعداد أكاديمى طويل ؟ وهل بعض الظروف الثقافية فى بلاد معينة تيسر النمو المتأخر أكثر مما يحدث فى الغرب ؟

اننا لا يسعنا الا أن نذهل اذا علمنا أن بعض الدراسات الواسعة النطاق والشاملة لكل الثقافات لم تجر منذ سنوات لايضاح هذه المشكلات . ترى : هل كان الباحثون يعزفون عن اثارها ؟ هل أرادوا تجنبها ؟ لو صح هذا لكان خطأ من جانب البلاد النامية ، لأنه اذا ثبت أن المصير العقلى للانسان يتقرر على النطاق العالمى منذ الطفولة ، فإن هذا لا يعنى أن الموقف فى هذه البلاد يدعو الى اليأس ، فلقد واجه الغرب نفس هذه المشكلة فى زمانه .

والخلاصة أنه تنشأ طائفة من المشكلات ذات الآثار التعليمية الأساسية والمباشرة خلال فترة الانتقال من الاقتصاد البدائى الى التصنيع الحديث وتطوير الخدمات . وهذه العملية ذات تأثير دينامى على كل الثقافة التى تجد نفسها بعد الركود والسكون مضطرة الى خلق اشكال جديدة من التكيف واتباع أنماط سلوكية مرنة وخلقها لم تتعودها من قبل .

وغالبا ما يكون هذا التحول فجائيا ، وهو يتطلب بصفة خاصة (أ) تكثيف الاتصال والمعلومات وبخاصة المكتوبة (ب) استخدام لغة واسعة الانتشار وغالبا ما يتعين تعلم هذه اللغة من لا شيء (ج) صبح التعليم بالصيغة النظامية .

وتحقيقا للتبادل الثقافي الذي نهتم به يجب أن يتعلم الاطفال كيف يدركون العالم بوسائل كانت حتى الآن غريبة عليهم جزئيا أو كليا وأن يتم تعليمهم المفاهيم غالبا في المدرسة بلغة أجنبية أيضا لا يعرف الطفل عنها شيئا في الأصل .

وإذا لم يقدّم الأطفال بهذه العملية - وهو أمر محتمل جدا - حتى سن ٦ و ٧ أو بعد ذلك حين يظل ٢٠٪ فقط من ذكائهم غير مكتمل النمو فإن الدائرة الخبيثة من الصعوبات والمشكلات سوف تستحكم حلقاتها .

وفي أثناء كتابة هذه السطور ينصرف التفكير بصفة خاطئة الى أقاليم العالم التي تضعف فيها الصلات مع الثقافة السائدة في العصر الصناعي الحالي أو عصر ما بعد الصناعة . وهناك بالطبع حالات كثيرة أقل وضوحا مما ذكرناه . ولكن هناك كل الأسباب التي تحمل على الظن بأنها تتسم - بدرجات متفاوتة - بالصعوبات الأساسية التي نحاول بيانها . ومن هنا كان ذكر الحالات المتطرفة الخبيثة من الصعوبات والمشكلات سوف تستحكم حلقاتها .

دور التعليم قبل الابتدائي

وواضح أن جميع الاعتبارات السابقة تثبت في نظري ضرورة الاتصال في وقت مبكر بقدر الامكان بالأساليب الفكرية والأنماط الثقافية في العالم الذي سوف يندمج الراشدون فيه .

ويجب أن يتم ذلك على نحو يؤدي الى التغلب على الصعاب الهائلة التي تعترض سبيل التوازن والاستمرار بين الثقافة الأصلية التي انغمس فيها الطفل منذ السنوات الأولى من حياته - وظاهر أنها أكثر السنوات حسما في حياته - وبين ثقافة لا صلة لها تقريبا بتلك الثقافة سواء من ناحية الاتجاهات والقيم أو من ناحية السلوك نحو العالم الطبيعي .

وهنا يلعب التعليم قبل المدرسي دورا حاسما . وبخاصة في تكوين خلفية تجريبية لا يتسنى بدونها أن يكون للتعليم أي معنى بالنسبة للتلميذ . وبدون هذا المعنى يلجأ التلميذ الى حل يائس الا وهو حفظ كل ما يلزم للتقدم الأكاديمي عن ظهر قلب ، ودون فهم . ومن غريب الاتفاق أن معايير النجاح هي بالضبط قدرة التلميذ على ترديد العبارات والجمل الجامدة التي تعلمها ، شأنه في هذا شأن البغاء ، وعجزه عن تطبيقها على الحقيقة .

وما هي اللغة التي يجب استعمالها في التعليم قبل المدرسي ؟ إذا تذكرنا الاختبارات العديدة التي أجريت في الماضي لأغراض مختلفة ، بدأ لنا أن الحل الممكن الوحيد هو الاقتصار في البداية على استخدام اللغة التي يسمعها الطفل منذ ولادته والتي يجرى بها الحديث في دائرة الأسرة . فهذه اللغة يجب معالجتها الدراسة الكمية للبيئة ، وتفسير الحقائق تفسيراً بسيطاً من غير تعمق في النواحي العلمية ، وكذلك - بالطبع - بعض النواحي النوعية الجوهرية اللهم الا في الحالات التي يتعذر فيها ذلك بسبب قصور مفاهيم اللغة الأصلية .

ومنذ بداية التعليم الابتدائي يجب تلقين الطفل مبادئ اللغة الرئيسية
التي سوف يتابع بها التعليم في المدارس الثانوية ثم في المدارس العليا في النهاية
ولكن يجب الاعتماد حتى سن ٨ أو ٩ على اللغة الأصلية (لغة الأم) ضمانة لعمق
الفهم .

ويجب - كما قلنا - اثراء تجربة الطفل الحية ، وهو سوف يكتشف بصفة
خاصة في البيئة المدرسية تلك العناصر الثقافية التي لم يرها في البيئة المنزلية
وهي عناصر ضرورية لكي يفهم المناهج الدراسية التي تنتظره . ويجب في هذه
المناهج ان يراعى في المقام الأول فهم معنى الزمان والمكان وأسباب الاشياء
وتدريب التلاميذ عند كل فرصة على تلك التمارين التي تنطوي على التسلسل
وال تصنيف والتجميع فيما يتعلق باكتشاف العلاقات المناسبة بين الاشياء ، مع
ملاحظة أن يكون الهدف النهائي هو تنمية ملكة التفكير والاستنباط ، دون اغفال
تنمية العواطف الطيبة والوعي الأخلاقي .

وليس المراد من هذه الاقتراحات القليلة أن تكون مشروعا للمنهج المدرسي .
وانما هي خطوط ارشادية للتفكير سواء فيما يتعلق بوضع البرامج التعليمية أو اعداد
المعلمين . وهي أيضا توضح الطريق الوحيد لكسر الدائرة الخبيثة (المفرغة)
الناجمة عن عادة الاستظهار التي أشرنا اليها آنفا .

معاهد التعليم : اعتبارات عملية

هل من الممكن تعميم التعليم قبل الابتدائي في البلاد النامية تعميما عاجلا ؟
من المؤسف أن الجواب عن هذا السؤال بالنفي . وترجع أسباب ذلك لا الى قلة
الموارد فحسب بل أيضا - وربما كان هذا هو السبب الأهم - الى قلة المدرسين
الأكفاء ، ذلك أن حسن ادارة التعليم قبل الابتدائي يتطلب الما راسخا بمبادئ
علم النفس والتربية ، ومدرسين مروا بكل مراحل الاعداد العقل والوجداني
التي يجب أن يمر بها تلاميذهم - بدورهم - تحت اشرافهم .

وهنا يطالعنا سؤال هام وهو : هل يجدر بنا استخدام الاستثمارات الضخمة
في التعليم الابتدائي اذا لم يوصلنا هذا التعليم - في غياب التعليم قبل الابتدائي -
الا الى نتائج سطحية فيما يتعلق بأغلبية التلاميذ .

وهكذا نعود الى سؤال سابق على جانب كبير من الاهمية وهو : هل صحيح
أن نمو الانسان عقليا ووجدانيا في المجتمعات غير الصناعية يتقرر فعلا في سن
٧ أو ٨ ، واذا لم يكن كذلك ، فما هو الواجب عمله للتغلب على هذه المشكلة ؟

ونظرا لما لهذا السؤال من أهمية كبرى بالنسبة لمستقبل العالم ، تتجلى

الحاجة الواضحة والملحة الى اجراء بحث واسع النطاق فى معظم الثقافات المختلفة .
والأمل كبير فى أن تولى المنظمات الدولية والمؤسسات الخاصة هذه المشكلة
أولوية البحث والدراسة .

وماذا تستطيع أن تفعله الدول النامية فى الوقت الراهن ؟ نقول انها
سوف تعتمد على المدى القصير - وان بدا هذا الاختيار مخالفا لمبادئ الديمقراطية -
الى الاستمرار فى اعطاء الأولوية لتعليم أقلية ممتازة ثقافيا تستطيع أن تزود البلاد
بما تحتاج اليه من كبار الموظفين والمثقفين .

ولكن يجب - بالتوازي مع هذا - أن تعد هذه البلاد على أساس نظري
سليم أكبر عدد ممكن من المدرسين الشبان للتعليم قبل الجامعى . ويجب ألا يتم
اعداد المدرسين بأقل التكاليف . ففى اليابان - مثلا - يتلقى مدرسو الحضانه
فى المستقبل دراسة جامعية كاملة . وقد اقترحنا فى مقال آخر أنه يجب أن يكون
هذا النظام الزاميا فى جميع الدول الأوربية .

وبعد ٢٥ سنة من الدراسة والملاحظة الميدانية فى البلاد النامية ، وفحص
دقيق للطلاب الجامعيين فيها آمنت ايمانا عميقا بأنه كلما شرع مركز للتعليم
قبل الابتدائى مزود بالمدرسين الكفاء ، فى العمل بالبلاد النامية ، فانه يكون معهدا
 لتنمية المواهب .

وفى هذا المجال يمكن أن تلعب مراكز تنمية المجتمع دورا حاسما ، لأنه اذا
تبنى المجتمع - وبخاصة قياداته - فكرة التعليم قبل الابتدائى ، أتاح الموارد اللازمة
لهذا التعليم ، واستطاع أن يعتمد على عالم من الراشدين يقدر قيمة هذا التعليم
وبالتالى يولد فى الطفل الاتجاهات الايجابية التى هى مفتاح النجاح فى التحليل
الآخر .

حكاية فى الختام

بعد اطلاق سبوتنيك (أ) فى الفضاء ، أتاحت لى الفرصة لاجراء مسح
واسع للتعليم فى الولايات المتحدة . وكانت هذه البلاد تعيش اذ ذاك فى شبه
صدمة وتستميت فى السعى وراء احياء روح الابداع العلمى . وكانت الوسائل
التي تستخدم أحيانا لهذا الغرض لا تخطر على بال ، فقد لاحظت بالفعل أنهم
يستخدمون فى أحد فصول السنة الاولى بالمدرسة الابتدائية فى ولاية نيو انجلند
جدول مندليف لتعليم الحروف والارقام ! وما أعجب أن يتم اعداد علماء بالذرة فى
المستقبل فى مثل هذا الوقت المبكر !

وفى نهاية شهور طويلة من المشاهدة والملاحظة كانوا يسألوننى غالبا عما أقترحه من الاصلاحات المدرسية . ولشد ما دهش القول الذين تحدثت اليهم عندما علموا أننى لا أقترح زيادة الحصص المقررة للعلوم فى المدارس الثانوية أو وضع برامج متطورة أو اتباع طرق تعليمية جديدة ، وانما كل ما اقترحته هو تطوير دور الحضانة وفتح أبوابها لجميع الناس على حد سواء حيث كانت وقفا على الأقلية الغنية ، وكنت أعتقد حتى فى ذلك الوقت أن للسنوات الأولى من الحياة تأثيرا كبيرا على نمو الرجال والأمم .

وقد قوى هذا الاعتقاد فى نفسى على مر السنين . ولو كنت وزيرا للتعليم باحدى الدول النامية لما هدا لى بال حتى أرى بجانبى فريقا صغيرا يؤمن حقلا بأهمية التعليم قبل الابتدائى .



تجربة فن : التدخل السيكولوجي

الكاتبان: ديفيد وود
و نيريام هارس

محاضر في السيكولوجيا (علم النفس) بجامعة نونجهام ،
انجلترا . زميل سابق بمركز الدراسات العقلية ، بجامعة
هارفارد .

ميريام هاريس (المملكة المتحدة) منتدب من مجلس البحوث
الاجتماعية ليتولى تنسيق البحوث بهيئة بحوث التعليم قبل
المدرسي باكسفورد . مساعد باحث سابقا بمعهد تافستوك
للعلاقات الانسانية .

المترجم : أمين محمود الشريف

يمكن القول بوجه عام أن معظم
المحاولات التي بذلت لتطبيق المعلومات
السيكولوجية (الخاصة بعلم
الاجتماع) على شئون الحياة اليومية
قد باءت بالفشل . وهذا يصدق
بصفة خاصة على المحاولات التي بذلت
لوضع الخطة والادارة الفعالة
لمؤسسات التعليم قبل المدرسي .
ويصف هذا المقال مشروعا يهدف
الى تطبيق المعلومات الخاصة بالنمو
المبكر في تلك الحالات التي تتم
منها رعاية الأطفال خارج نطاق الأسرة
وقد صادف هذا المشروع عدة
مشكلات أساسية نجم بعضها عن
طبيعة وقصور المعلومات
السيكولوجية ذاتها ، ونجم بعضها

مباشرة عن محاولة التعاون بين الممارسين (القائمين بالعمل) والاكانديميز (اهل النظر والبحث العلمى) .

رسندخص فى هذا المقال الحلول التى اقترحناها لهذه المشكلة المختلفة ، والاستراتيجيات الخاصة بمعالجتها . وسنحاول بالقدر الذى نستطيعه حتى الآن أن نقيم مدى فاعليتها . وجدير بالذكر أن مشروعنا لم ينته بعد ، لأنه لم يمض علينا فى العمل سوى عام أو يزيد قليلا . ولهذا كانت دراستنا لهذا الموضوع غير كاملة بحكم الضرورة .

فى المملكة المتحدة

ان المسئولية عن المؤسسات التعليمية المخصصة للأطفال دون الخامسة موزعة بين ادارة التربية والعلم ، وادارة الصحة والأمن الاجتماعى وتشرف ادارة التربية بصفة عامة على مدارس الحضانة ، وفصول الحضانة الملحقه بالمدارس الابتدائية . وهذه تقبل الأطفال من سن ٣ ، وترعى الطفل أما نصف يوم (٢ ١/٨ ساعة) وأما يوما كاملا وهذا أمر نادر (المراد باليوم الكامل هو اليوم المدرسى أى من الساعة ٩ر٣٠ الى ١٥ر٣٠ تقريبا ، وليس المراد به يوم العمل الكامل) . ويتولى ادارة هذه المدارس والفصول مدرسات مؤهلات تساعدن حاضنات مدارس الحضانة ، وأحيانا تساعدن موظفات غير مدربات . وهذه المدارس والفصول جزء من النظام التعليمى .

أما جميع الأنواع الأخرى من رعاية الأطفال فهى من اختصاص (ادارة الصحة والأمن الاجتماعى) وهى عبارة عن دور حضانة نهائية ، وحاضنات ، ومجموعات رفاق اللعب . فأما دور الحضانة النهارية فترعى الأطفال رعاية كاملة طول النهار منذ الطفولة المبكرة الى وقت التحاقهم بالمدرسة (وان كان بعضها يشترط حدا أدنى من السن) وهى تهتم عادة بالحضانة لا بالتعليم . أما الحاضنات أو جليسات الأطفال فهن نساء سجلن أسماءهن قانونا لرعاية الأطفال فى منازلهم . وأما مجموعات رفاق اللعب ، وان كان يشملها نفس التشريع الذى يشمل دور الحضانة النهارية والحاضنات ، فهى تعد ظاهرة تختلف اختلافا تاما عنهما . ذلك أن مجموعات رفاق اللعب عبارة عن حركة تطوعية قامت بها امرأة فى أوائل الستينات لتهيئ لطفلهما تجربة جماعية فى منطقة خالية من مدارس الحضانة . وتضم الآن مجموعات رفاق اللعب مالا يقل عن ٣٠٠ر٠٠٠ طفل يلتقون معا نصف يوم فى عدد من البيئات . وهم يعتمدون - الى حد كبير - على أمهات متطوعات ، ولكل مجموعة مشرفة سوف يتم تدريبها بواسطة جمعية رفاق اللعب قبل التعليم المدرسى التى تحولت الآن الى هيئة قومية تطوعية .

تلك هى أنواع الرعاية والادارات الحكومية المركزية المشرفة عليها . ولكن هناك ادارات أخرى ذات اختصاصات متعارضة فى أغلب الأحيان . منها - مثلا - ادارة العمل التى تختص ، بصورة مباشرة - بوضع التشريعات - المتعلقة بالأمهات العاملات ومنها ادارة البيئة التى تختص بتقرير الأولويات فى مجال الاسكان وتوفير مساكن اللعب . هذا واختصاصات وسياسات هذه الادارات المختلفة كثيرا ما تتعارض فيما يتعلق برعاية الأطفال دون سن الخامسة ومن هنا نجد أن (ادارة التربية) تهتم بالتوسع فى رعاية الأطفال بعض الوقت فى قطاع مدارس الحضانة . وبالمثل تشجع (ادارة الصحة) نمو مجاميع رفاق اللعب كنوع من الرعاية الاجتماعية لتخفيف

العبء على الأمهات غير العاملات • بيد أن هذه الإدارة تعارض الزيادة الشاملة في الرعاية النهارية للأطفال اعتقاداً منها أن أمهات صغار الأطفال يجب ألا يتفرغن للعمل في حين أن التشريع الخاص بالمرأة العاملة الصادر من إدارة العمل يخول المرأة الحق في إجازة الوضع ، والعودة إلى عملها عقب الولادة مباشرة ، اعترافاً بالاتجاه العالمي في هذا الشأن • ومن هنا تفتقر المملكة المتحدة إلى سياسة شاملة لرعاية الأطفال مما أدى إلى ظهور نظام للرعاية يفتقر إلى التنسيق وعلى الرغم من المحاولات التي بذلت أخيراً لتشجيع التنسيق والتعاون على الأقل ، فإن انعدام الإدارة السياسية وقلة المال لا يبشران بالأمل المشرق في هذا الصدد •

وعلى الرغم من أن الحكومة المركزية مسئولة - عن طريق الإدارات - عن وضع (أو عاجزة عن وضع) سياسة وتوجيهات عامة بشأن رعاية صغار الأطفال ، فإن الإشراف الفعلي لرعاية الأطفال قبل التعليم المدرسي إنما يتم على المستوى المحلي عن طريق نظائر هذه الإدارات في النظم الإدارية المحلية - أعني السلطات التعليمية وإدارات الخدمات الاجتماعية • فعلى هذا المستوى تتخذ القرارات الخاصة بطبيعة الرعاية ومستوياتها • ولذلك نرى الأنواع المختلفة من الرعاية قد تختلف - بل تختلف بالفعل - اختلافاً كبيراً من مقاطعة إلى أخرى • فقد يتوافر في إحدى المقاطعات - مثلاً - عدد كبير من الأماكن في مدارس الحضانة دون توافر أي نوع من الرعاية النهارية ، في حين نرى الأمر بالعكس في مقاطعة أخرى • ثم إن نسبة الأماكن في مدارس الحضانة طول اليوم أو نصفه قد تختلف اختلافاً كبيراً تبعاً للاتجاهات المحلية • فبعض السلطات قد تشجع مجاميع رفاق اللعب بمنحها إعانة كبيرة عن طريق إدارة الخدمات الاجتماعية ، في حين أن غيرها قد يرى في مثل هذا العمل تقليلاً من التعليم قبل المدرسي ، وقد لا نجد شيئاً من الرعاية على الإطلاق في بعض المناطق • وفي مجال الرعاية النهارية تشجع بعض المناطق نظام الحاضنات اعتقاداً منها أن الحاجة تدعو إلى شكل ما من الرعاية النهارية • وعلى الرغم من صعوبة الإشراف على الحاضنات فإنها تأمل أن بعض الاستثمار في مجال الحاضنات كخدمة اجتماعية سوف يدر عائداً مجزياً ، وذلك في حاجة عدم توافر المال اللازم بفتح مراكز جديدة للرعاية النهارية • وهناك سلطات أخرى لا ترغب في تشجيع نظام الحاضنات إنما لأنها ترى أن هذا النظام لا يوفر أسباب الرعاية الكاملة للأطفال ، وأما لأنها ترى أن تشجيع هذا النظام يشجع أمهات الأطفال الصغار على الخروج من بيوتهن لممارسة العمل •

ومن ذلك يتضح أنه لا توجد سياسة قومية متفق عليها بشأن طبيعة ومدى الرعاية اللازمة للأطفال قبل التعليم المدرسي • والواقع أنه لا يوجد اتفاق بشأن ما إذا كانت حاجة الطفل الأساسية هي الحضانة أم الرعاية الاجتماعية أم التعليمية كما لا يوجد إجماع في الرأي على مدة الرعاية واستحسان تفرغ الأم للعمل • ومن هنا يتضح أن الموضوع محل اختلاف شديد ، ومثار الكثير من الجدل السياسي •

كذلك كان من الضروري الاعتراف بالقيود التنظيمية والإدارية التي كنا نحسن والممارسات نعمل فيها • ولكن كيف كان يمكن معالجة هذه المشكلة ؟ لقد كان أحد الحلول التي اهتمدنا إليها هو أن نختار إحدى السلطات المحلية كوحدة تعطي مجال الرعاية كلها • وكان الاختيار المناسب هو مقاطعة أكسفورد شاير • ونحن نعرف بالطبع أنها ليست مقاطعة نموذجية وأي مقاطعة يمكن أن تكون نموذجية ؟

ولكن كان اعتقادنا أنها يمكن أن تتخذ نموذجا - أو موضوعا للدراسة - لغيرها من المقاطعات على أن تكيف المقاطعات الأخرى هذا النموذج بما يتفق مع ظروفها الخاصة . ورأينا من الأمور الجوهرية أيضا أن نطلع المشتركين في البحث على أهدافنا تحقيقا لفكرة البحث التعاوني ، وقد حالفنا حسن الحظ في هذا المجال . وخلال الشهور الأولى أجرينا اتصالات على مستويات مختلفة في الإدارة التعليمية ابتداء من مدير الإدارة إلى كبير مستشاري التعليم الابتدائي ، ومعلمات مدارس الحضانة وموظفيها ، كما أجرينا اتصالات في إدارة الخدمات الاجتماعية ابتداء من المدير إلى كبيرة الباحثات الاجتماعية الخاصة بالحاضنات ورفاق اللعب ، والمسؤولين عن دور الحضانة النهارية وانتهاء بالباحثات في أمر الحاضنات ورفاق اللعب وموظفات دور الحضانة . وتحدثنا إلى جمعية رفاق اللعب وعقدنا اجتماعا مع طائفة من الباحثات والمدربات في مجال رفاق اللعب . وهكذا اتصلنا بكل من له اختصاص في مجال رعاية الأطفال قبل التعليم المدرسي في مقاطعة إكسفورد شاير .

البحث عن هدف مشترك

كان الغرض الأصلي لفريقنا هو فحص الكتب المؤلفة وما فيها من معلومات حول نمو الأطفال قبل التعليم المدرسي ، ومعرفة التوصيات التي يمكن أن تقدمها هذه المعلومات إلى من تقع عليهم المسؤولية العامة والمباشرة عن هؤلاء الأطفال ، فعقدنا أولا سلسلة من الندوات ضمت بعض الباحثين ، ومدرسات تمارس العمل بمدارس الحضانة كما ضمت بعض المشتغلين بأعداد المدرسات ، والمشرفات على مجموعة رفاق اللعب ، والأفراد المكلفين بتنظيم التعليم المبكر والإشراف عليه .

وكما كان متوقعا في ضوء ما أشرنا إليه آنفا من تضارب الآراء العديدة حول احتياجات الأطفال قبل التعليم المدرسي ، أدت هذه الاجتماعات الأولية إلى مناقشات واسعة ، وأحيانا إلى مجالات صريحة حول أغراض ومسئوليات المؤسسات المعنية برعاية الأطفال قبل التعليم المدرسي . وقد انتهت هذه المناقشات إلى رفض ما يمكن أن يسمى استراتيجية التدخل « المعتادة » ، وأكثر الاستراتيجيات شيوعا في هذا الشأن أن يذهب الباحث إلى المشتغلات بالتدريس وفي ذهنه طريقة خاصة ، ونظرية معينة تتألف من طائفة من المقولات الظنية (فرضيات) بشأن الطريقة المثلى لمعاملة صغار الأطفال . وتهدف هذه المقولات - كما يفعل جون توف (١٩٧٧) حاليا - إلى توجيه المدرسين إلى اتباع أساليب معينة من المحادثة مع الأطفال على اعتقاد أن صور الاستعمالات اللغوية تؤدي إلى تنمية ضروب معينة من الذكاء والقدرة . والواقع أن هناك من الدلائل ما يؤيد القول بأن الطريقة المميزة التي تستخدم بها اللغة لمساعدة الطفل والسيطرة عليه تساعد على حسن معالجته لأنواع معينة من المشاكل ، كما تساعد على النجاح في بيئة تعليمية نظامية (برونر (١٩٧١) ، وورد (١٩٧٧) . بيد أن هذه الدلائل غير قاطعة ، لأن مثل هذه الاستراتيجية تفترض أن القوائم على رعاية الأطفال قبل التعليم المدرسي يقبلن مثل هذا الهدف التعليمي والسياسي ويشاركن فيه . وقد شعرنا أن المدرسات الممارسات للعمل - وبخاصة في رفاق اللعب - يرفضن الفكرة القائلة بأنهن مكلفات بالقيام بمثل هذه التجارب «العلاجية» وشعرنا نحن أيضا أننا لا نعرف الكثير عن مشاكلهن وأمانيهن ، ورغبتهم في اتباع مثل هذه الخطة المرسومة .

ولذلك انتهينا بالتدرج الى أنه لا فائدة ترجى من استنباط أهداف عامة مشتركة من الدلائل العلمية . وبينما كنا نتجه نحو هذه النتيجة . برز أحد الموضوعات بقوة من خلال مناقشاتنا ، ألا وهو موضوع التركيز في الأطفال . وقد انفق عليه فيما يبدو معظم أعضاء الندوة ، وخلاصته أن يهتم رفاق اللعب ومدرسات الحضانة بتنمية قدرة الأطفال على العمل بطريقة مستمرة متصلة على تحقيق هدف معين باعتباره غاية مرغوبا فيها سواء أكان هذا الهدف في مجال اللعب . أم في منهج دراسي نظامي . وكان هناك بعض المؤلفات التي تبحث في هذا الموضوع ، وكانت تصدرنا نافعاً لنا يبين العوامل التي تؤدي الى تنمية التركيز .

وقد رأينا بعض الفروق الهامة بين التوصيات التي استقينها من هذه المؤلفات وبين ما جرى عليه العمل في دور التعليم قبل المدرسي ، ولذلك كان هناك مجال للمناقشة والتطوير . وقد أتاحت لنا هذه المؤلفات فرصة لنرى هل التنبؤات المستقاة من تلك الأدلة التجريبية تثبت على محل الفحص في بيئة الحياة الواقعية . لقد بدا أننا حققنا أول هدف لنا ألا وهو وضع برنامج مشترك .

التركيز

أدى فحصنا للمؤلفات الخاصة بالتركيز الى الكشف عن ثلاثة عوامل من شأنها أن تنمي أو تعوق قدرة الطفل على العمل المستمر الموجه توجيهها ذاتيا نحو هدف معين ، وفيما يلي بيان هذه العوامل : -

إن الاستمتاع الشديد بالعمل العقلي والجسمي المستمر لا ينمو اذا حرم الطفل قبل الولادة وفي أثناء سنوات التكوين الأولى من طعام مغذ متوازن . وقد بدا أن هذا الأمر لا صلة له بموضوعنا على الرغم من أن سوء التغذية أمر معروف في بعض البلاد الغنية نسبيا كالمملكة المتحدة . ولكنه على كل حال يذكرنا دائما بأن النمو العقلي والاجتماعي لا ينفصل عن المستوى العام للمعيشة .

ثم إن الراشدين من بين أفضل الأمور التي تحدث للأطفال ، وأسوئها في الوقت نفسه ، إذ تشير طائفة متزايدة من المعلومات في سيكولوجية النمو الى الفكرة القائلة بأن اشتراك الراشدين في ألعاب الأطفال الأولى - وكثير من هذا الاشتراك تلقائي وغير ملحوظ في الحياة اليومية - يساعد على النمو اللغوي والعقلي والنمو الاجتماعي كما يحد منهما (برونر ، ١٩٧٥) . وعلى الرغم من أننا لا نزال بعيدين عن التفدير الكامل لكل الفروق الفردية في استجابة الأطفال للراشدين أو استجابة الراشدين للأطفال ، فقد عرفنا منذ زمن أنه حيث لا يحدث اتصال مستمر مع الراشدين فإن الأطفال يعانون نقصا في النمو العقلي والعاطفي . وكذلك تتأثر أيضا رغبة الطفل في التركيز وقدرته عليه بسلوك الراشدين . وإن مجرد وجود أحد الراشدين من شأنه أن يطيل فترة انهماك الطفل في نشاط ما . فقد أوضح جيل زيفين (١٩٧٤) - مثلا - أنه عندما يعزف الطفل عن لعبة ما فإن التحدث اليه عنها وامتداح مزاياها لا يرجى أن يشوقه اليها أكثر مما لو تركنا الأمر على ما هو عليه . ومن الطرق الممتازة الأخرى للقضاء على رغبة الطفل في عمل أو نشاط ما هو اتباع القباعدة البسيطة الآتية (أ) أن تجد شيئا يبدو أن الطفل يتلذذ به (ب) ثم تمتدحه أو تكافئه على ممارسة هذا العمل بعض الوقت (ج) ثم تتوقف عن امتداحه أو تتجاهله . وكذلك

من الطرق الناجعة التي تضمن استمرار الطفل في عمل شيء تفضل أنت ألا يعمله هو اظهار غضبك وثورتك على هذا الشيء .

وفد تساءلنا : كم مرة نرتكب مثل هذه الأخطاء بطريقة تلقائية (اذا ترتب على سلوكنا مثل هذه النتائج العامة خارج نطاق العمل) ؟ وعلى كل حال فمن المفيد أن نتحدث الى الطفل الصغير عن المتعة التي يفقدها نتيجة عدم اهتمامه بشيء ما ، وان نمتدحه على شيء يتمتع به فعلا ونشاركه فيه . ترى هل نتعلم سريعا ألا نرتكب مثل هذه الأخطاء .

الأنشطة التركيبية

على الرغم من أن الأدلة المتوافرة لدينا في هذا الموضوع ليست قوية فان بعضها يدل على أن الأطفال أقدر على التركيز لمدة أطول في الأنشطة التي لها أوضاع (تركيب) خاصة أو التي تحكمها قواعد معينة . فالطفل يجنح الى المشاركة في ادخال تغييرات على موضوع يعرفه من قبل ، وفي الألعاب المبنية على شيء معروف والأعمال التي تثير مشكلات معروفة (ميلر ، ١٩٦٨) . وقد نوه بعض علماء النفس بـ « الألعاب » المحكومة بقواعد خاصة « من دور كبير في مساعدة الطفل على تنمية القدرة على التوقع ، وتنمية ملكة التذكر . وهناك بعض الألعاب البسيطة التي تستهوي أفئدة الأطفال وآباءهم مثل لعبة « بيكابو » (١) التي تشتمل على قواعد محددة للتوقع مقرونة بعنصر المفاجأة . وهكذا يبدو أن المشاركة في الألعاب التركيبية المحكومة بقواعد معينة تلعب دورا هاما في تنمية قدرة الطفل على التخطيط والتوقع ، وتدعم نشاطه ، وتساعده على تنمية الشعور بالسيطرة والقوة .

والعادة المتبعة في مجال رفاق اللعب ، ومدارس الحضانة بالمملكة المتحدة هو الاهتمام بشخصية الطفل (تنمية صفاته الفردية والاجتماعية) لا بمعلوماته . فالتركيز في هذه المدارس منصب على النشاط الذاتي للطفل وتيسر كل المواد والمعدات له ، واستخدام المواد غير المركبة مثل الصلصال والرمل والماء الخ التي تسمح له بالتعبير عن ذاته ، ولا تحد من قدرته على الخلق والابداع . ودور الراشدين في هذا المجال غير واضح ، ولكنهم يشاركون في تمكين الطفل من التعبير الحر ، وإتاحة المواد له ، وتهيئة الجو المناسب للتعليم الذاتي . والواقع أنهم مطالبون بالانزواء ، وعدم الظهور (شاليفراس ، ١٩٧٤) .

قد يفهم من ذلك أنه يوجد على السطح اختلاف بين الظروف اللازمة لتشجيع النشاط الذاتي المركز ، وبين بعض جوانب الفلسفة السائدة في التعليم قبل المدرسي (فلسفة الاهتمام بشخصية الطفل) . وإذا كانت المدرسات والمشرفات على رفاق اللعب يرغبن حقا في تحقيق هدفنا المشترك (التركيز) فان الحاجة تدعو الى ادخال تغيير في الطريقة المتبعة . ولذلك بدأ البحث بطرح ثلاثة أسئلة عريضة أولها : ما هي العادة المتبعة في مدارس التعليم قبل المدرسي ؟ هل هي فلسفة الاهتمام بشخصية الطفل ؟ وهل يؤدي اتباع هذه الفلسفة الى قصر فترات النشاط المركز عند الأطفال ؟ وثانيها : هل تؤيد المواقف العملية المقولات المستمدة من الكتب

(١) بيكابو (لعبة التخفي والظهور) لعبة لتسلية الطفل يخفي فيها رأسه وجسمه مرارا وتكرارا ثم يكشف عن وجهه فجأة صائحا « بيكابو » (المترجم) .

المؤلفة ؟ وثالثها : هل تستجيب الممارسات للعمل للنتائج التى يمكن التوصل إليها . وإذا كان هناك خلاف بين هدف النشاط المركز وبين الطرق المتبعة حاليا فهل يعد ذلك حافزا كافيا لاجراء تعديلات فى المواد المستخدمة والطرق المتبعة ؟

على أنه يجب قبل الكلام عن محاولاتنا للإجابة عن هذه الأسئلة أن نوضح بصراحة ما كنا نرجو تحقيقه بالتأكيد على التركيز . اننا بالطبع لم نكن نأمل أن نعطيه الأولوية رقم (١) فى كل معهد من معاهد التعليم قبل المدرس بل كنا نرجو أن نستخدمه وسيلة لكشف المزيد من المعلومات عن خصائص هذا التعليم .

وقد حدانا هذا الاهتمام العام الى اشراك الآباء والمديرين والصحفيين ومخرجي التلفاز لا المشتغلات بالتعليم فحسب فى بحث هذا الموضوع . والواقع اننا اهتمامنا بكافة وسائل النشر سواء عن طريق الأحاديث أو الكتابة أو الأفلام . وقد أسعدنا الحظ بتنظيم برنامجين تعليميين كبيرين عن طريق التلفاز ، موجهين الى المشتغلات بتعليم الأطفال دون سن الخامسة وإذاعة أحاديث أخرى فى محطة الاذاعة المحلية ، وكان البرنامجان التلفازيان هما : « حالة اللعب » وهو موجه الى مدرسات دور الحضانة و « أطفال غيرنا » وهو موجه الى الحاضنات ، وإلى جانب اهتمامنا بإذاعة المعلومات الخاصة بالأطفال دون سن الخامسة على مختلف أنواع المشاهدين قمنا بأعداد دراسة عن كل من هذين الموضوعين : الأولى مبنية على الوثائق التى أمدتنا بها هيئة الاذاعة البريطانية ، والأخرى عن ردود فعل الحاضنات اللائى جئن معا لمشاهدة برنامج « أطفال غيرنا » . ومرة أخرى نرجو أن تؤدي دراسة هذه الحالات الصغيرة الى مناقشات أوسع حول دور وسائل الاتصال الجماهيرية فى هذا المجال .

وأخيرا نقوم حاليا - رغبة فى استكمال المعلومات - بإجراء مسح شامل للحاضنات والأمهات اللائى يستخدمنهن ، بقصد وضع مشروعات محلية كما تقوم بدراسة مشكلات الآباء بطريقتين : الأولى معرفة ماذا يحتمل أن يكون عليه حال الأطفال دون سن الخامسة فى المجتمع الراهن ، وكيف تصنع القرارات بشخصان الأمهات العاملات وغير العاملات ، وأى نوع من الرعاية يردنه لأولادهن وما هو المتاح فعلا من هذه الرعاية ؟ والثانية : بحث مسألة اشتراك الآباء فى حالة اندراج أطفالهن تحت هذا النوع أو ذاك ، وهذا الاشتراك يعد عنصرا هاما فى الممارسة الناجحة . وأخيرا أنجزنا دراسة عن الأشكال البديلة للرعاية النهارية فى لندن - نظرا لأنه لا يوجد نظير لها فى اكسفورد .

ملاحظات عن الأطفال فى مجال رفاق اللعب ومدارس الحضانة

أصبحت خطة البحث الكبرى التى أقدم عليها فريق الباحثين فى عامه الأول تعرف باسم « ملاحظات عن الأطفال » . ولهذا الغرض اجتمع بصورة منتظمة الباحثون ومدرسات دور الحضانة ، والمشرفات على رفاق اللعب الى جانب تلك الفئة التى ازدادت أهميتها باطراد وهى المدرسات الخصوصية للأطفال ، وذلك لوضع طريقة لملاحظة سلوك الأطفال فى معاهد التعليم قبل المدرسى . وقد تقرر وضع ثلاثة شروط لتحديد طبيعة ومجال هذه الطريقة خلاصتها أن تكون مفهومة للسيكولوجيين والمدرسات الممارسات للعمل ، كما تكون سريعة وصالحة لأن تستخدمها الممارسات بسهولة . وقد رثى ألا تشتمل هذه الطريقة على أى شئ يشتم منه رائحة التهديد ، لأننا لم نرد أن نشعر المدرسات بأن الغرض الوحيد من هذه الطريقة هو تقييم

أعمالهن ، وإن كنا نأمل بالفعل أن تكون هذه الطريقة باعثا لهن على مراجعة طرقهن ، وذلك بالملاحظة المنهجية لسلوك الأطفال وردود فعلهم .

وقد شجعنا مجموعات رفاق اللعب ومدارس الحضانة في المقاطعة على استخدام هذه الطريقة بأنفسهن ، ووضعنا رهن إشارتها ، وطلبها فريقا من الملاحظين المدربين مكونا من الباحثين والمدرسات معا . وكانت الوحدة الأساسية للتحليل عبارة عن ملاحظته لكل طفل لمدة ٢٠ دقيقة ، وإدراج الملاحظات كل نصف دقيقة . وتم الاتفاق على عدد كبير من الفئات الشفرية واستخدامها في تلخيص وتفسير الملاحظات المسجلة كل نصف دقيقة . وهذه الفئات عبارة عن تصنيف للعوامل العديدة التي اعتقدنا أن لها صلة بطول المدة التي يركز فيها الطفل على نشاط ما ، مثل نوع المادة المستخدمة ، هل كان الطفل يلعب وحده أم مع غيره من الأطفال ، هل كان أحد الراشدين موجودا في بداية أم في أثناء أم في نهاية هدف معين من النشاط ، وهكذا وقد أثمرت هذه الملاحظات ثروة كبيرة من المعلومات لا تزال نقوم بتحليلها . وليس هذا هو المكان المناسب لعرض النتائج بالطريقة التقليدية . ولكن لعله من المناسب اختيار بعض النتائج التي ظهرت .

فقد سألنا في أثناء البحث مجموعة من المدرسات الممارسات تبلغ نحو الخمسين عدا : كم مرة يتوقع أن يغير الطفل من نشاطه خلال ملاحظة مدتها ٢٠ دقيقة . وعلى الرغم من أننا وجدنا من العسير للغاية أن نستخلص منهن « قيمة متوسطة » (عارض كثير في ذكر أرقام مطلقة) فأننا استطعنا في النهاية أن نحصل منهن على قيمة اتفقنا عليها تتراوح بين ٣ و ٤ مرات أي أن الطفل يقضى مـا بين ٧ و ٨ دقائق في نشاط معين . والواقع أن بحثنا (فيما يتعلق بأكبر الأطفال سنا وهم الذين يبلغون ٥ سنوات تقريبا) أنتج قيمة تبلغ نحو ٧ مرات أي أن الطفل يقضى ما بين ٢ و ٣ دقائق في كل نشاط . وقد قضى بعض الأطفال مدة الملاحظة كلها (٢٠ دقيقة) في نشاط واحد ، في حين أن عددا آخر غيروا نشاطهم ١٩ مرة خلال ٢٠ دقيقة .

وقد دلت ملاحظتنا أيضا كما توقعنا من اطلاعنا على الكتب المؤلفة على أن الأطفال يقضون وقتا أطول في النشاط إذا حضر أحد الراشدين . وعلى الرغم من أن معظم المواد الشائعة التي وجدت في دور التعليم قبل المدرسي كانت - كما كان متوقعا - هي الرمل والماء والصلصال ومواد الطلاء ، فإن الأطفال قضوا مدة أطول في المواد المركبة لا في هذه المواد . وظهر أن الأولاد يقضون أطول مدة في المواد التي تتيح الفرصة للانشاء والتكوين كالطوب ومناشير المنحنيات ، في حين أن البنات تقاريرنا المؤقتة ، وهو يوضح النتائج الرئيسية الآتية .

وقد خالصنا من تحليل اتصالات الراشدين إلى نتائج تتفق مع الملاحظات التي أبدأها باحثون آخرون في مكان آخر (تيزار وغيره ، ١٩٧٦) . ويمكن القول بوجه عام أن الكبار لم يشتركوا في نشاط الأطفال . وفيما يلي بيان موجز من أحد تقاريرنا المؤقتة ، وهو يوضح النتائج الرئيسية الآتية .

« إن الطفل يتوقع أن يخاطبه الراشد شخصيا (قولا أو فعلا) ثلاث مرات أو أربعا في أثناء الجلسة التي تستمر ٢٠ دقيقة . ففي مرة أو مرتين يتصل به الراشد ليحثه على الاستمرار في نشاطه أو ليغير اتجاه نشاطه . وفي مرة أخرى يتصل

به الراشدون ليعلقوا على عمله فيقترحون عليه كيف يواصله بنجاح أو يصدررون حكمهم عليه . تم يراهم مرة أخرى ، وفي هذه المرة لا يكون اللقاء خاصا بنشاط صريح ، او أشياء حقيقية وانما يتعلق بالعالم كله أو ببيان الاسباب التي تكون غير واضحة . وكل هذه اللقاءات يغلب عليها أن نكون خاطفة اذ قاما تستمر أكثر من نصف دقيقة بحيث لا يدور فيها حوار متصل أو جهود مشتركة . وبعبارة أخرى نقول اننا لم نصادف في الملاحظات التي استمرت ٧٢٠ دقيقة سوى ٥ حالات من المحادثة المتصلة التي تجاوزت مجرد تبادل الكلمات العابرة » اهـ .

وهكذا أصبح ما توقعناه من الفلسفة المتبعة في التعليم قبل المدرسي ، فقد لمسنا فروقا جوهرية بين الأنشطة والمواد التي تساعد على زيادة التركيز عند الاطفال وبين ما يجري بالفعل في دور التعليم قبل المدرسي . وقد أكدت المعلومات التي جمعناها صحة المقولات التي استقينها من الكتب المؤلفة . فهل يا ترى تحاول المدرسات العمل على زيادة التركيز عند الأطفال بتعديل طرقهن ؟ لقد كنا على اتصال بهن لمساعدتهن على مراقبة نتائج أى مبادرات جديدة يرون القيام بها ، وكانت لدينا بعض الاقتراحات بشأن التجارب التي قد يرون القيام بها لتحقيق هذا الهدف .

رد الفعل - تقييمه .

ان استراتيجية البحث « التقليدية » التي يتولى الباحث فيها تحديد الهدف ، وصياغة الأسئلة ، وتصميم الأدوات ، وتنفيذ البحث ، بوصفه ملاحظا « خارجيا » ، من شأنها أن تلقى على الباحث مهمة نشر الحقائق وشرحها للغير ، فيجب عليه أن ينبه المهتمين ببحثه الى أهمية الأسئلة التي يسألها وسلامة الطرق التي يتبعها ، وبذلك يتسنى لهم أن يروا نتيجة عمله وأثره . ولو كنا وضعنا استراتيجية ناجحة، وأشر كنا المدرسات الممارسات للعمل في وضع الأهداف المشتركة ، وفي وضع خطة الدراسة وتنفيذها ، لكانت مهمتنا النهائية أيسر بكثير . ولكن لقد خابت آمالنا وخابت آمال الغير فينا عند أول محاولة رسمية لمعرفة رد الفعل عندما بدأت تتكشف نتائج ملاحظتنا .

وقد أتاحت لنا الفرصة لتنظيم سلسلة من المحاضرات بالاشتراك مع ادارة الخدمات الاستشارية للهيئة التربوية المحلية والفرع المحلي للجمعية البريطانية لتعليم الطفولة المبكرة . وكانت هذه المحاضرات مباحة لجميع هيئة التدريس بدور الحضانة ، ومدارس الحضانة النهارية ورفاق اللعب ، ولكل فرد آخر يهتم برعاية الأطفال دون سن الخامسة . وألقيت هذه المحاضرات في المساء بمعدل محاضرة في الأسبوع لمدة أربعة أسابيع . وشهدتها بانتظام أكثر من ٧٠ مدرسة قدم من جميع أرجاء المقاطعة ولذلك كنا نأمل أن يجلبن عددا أكبر من المستمعين . وقد استخدمنا هذه الاجتماعات الأربعة في عرض نتائج جهودنا والتعليق عليها ، وطلبنا من الحاضرين أن يقدموا اقتراحاتهم بشأن ما يجب عمله الآن .

ولعل خير وسيلة لتلخيص رد الفعل لهذه الاجتماعات هو الاستشهاد بما كتبه اثنان شهدا هذه الاجتماعات :

« حضرنا فى شهر فبراير ٤ محاضرات القاها البروفسور برونر من هيئة التعليم قبل المدرس » .

وعلى الرغم من أننا فهمنا الموضوع الذى يدور عليه البحث فان كثيرا من اللغة المستعملة كانت ذات طابع فنى محض ، وبدأت المحاضرة كلها وكأنها قائمة من الاحصاءات . ولم نستطع أن نفهم : أى مجموعات رفاق اللعب زارها الباحثون . وقيل لنا انه لا توجد فى أنحاء مقاطعة أكسفورد شايير ألعاب منظمة . وفى أثناء المحاضرات الثلاث الأولى لم يستطع أحد منا أن يدرك الغرض من البحث ، كما لم نفهم ما يمكن أن يكون له من أثر فى تطوير نظام رفاق اللعب « أهـ » .

وعلى الرغم من أن هذا كان واحداً من ردود الفعل فان الأثر العام الذى انطبع فى أذهاننا من الاجتماعات والتعليقات المباشرة التى سمعناها بعد ذلك من المدرسات أقنعتنا أن هذا الرد يمثل ردود الفعل عند الجميع .

فشل التدخل السيكولوجى وأسبابه

أعلن جورج ميلر السيكولوجى الأمريكى المشهور ذات مرة أنه يجب أن يكون هدف السيكولوجى هو أن « يعطى السيكولوجيا للناس » . ولكن كيف نفعل ذلك وماذا يجب أن نعطيه بالضبط ؟ وهل يريد الناس حقاً ما نريد أن نقدمه اليهم ؟ لقد بدأ فشلنا فى الاجتماعات التى أريد بها تدريب المدرسات نموذجاً لفشل محاولات التدخل النفسى . وتعطينا نفس هذه الصورة عدد تقارير (سميث وجيمس ، ١٩٧٥ ، وودهن ، ١٩٧٦) عن محاولات بريطانية وأمريكية « لحقن » السيكولوجيا فى الحياة اليومية ، وعلى الرغم من أن الباحثين ينجحون فى أحداث التأثير الذى يريدونه خلال التدخل الفعال ، فان هذا التأثير لا يلبث أن يزول متى انسحبوا أو أوقفوا نشاطهم . لماذا كان الحال كذلك ؟ هذا هو السؤال الذى شغل بالنا بعد تدريب المدرسات . وكان من الضرورى أن نسأل هذا السؤال بعد أن وصلنا فى البحث الى منتصف الطريق ، وأصبح من الواجب أن نبحث عن طريقة فعالة للسير فى البحث . وقبل أن نمضى فى بحث الأسباب المحتملة « لفشل التدخل » يجدر بنا أن نصلح الميزان قليلاً ونتحدث عن النجاح الذى صادفته دراستنا القائمة على الملاحظة .

ويمكن القول بوجه عام بأن الذين اشتركوا اشتراكاً فعلياً فى تصميم (لا استخدام) التدخل النفسى كانوا مؤمنين مثلنا بأهميته . وهؤلاء القوم يستخدمونه الآن لأغراض عدة لم تكن نحن نتصورها ، ولكن المدرسات القائمات بالعمل اكتشفنها بأنفسهن . وهو يستخدم فى المقام الأول على نطاق واسع وعلى مستوى المقاطعة من جانب المدرسات الخصوصية لرفاق اللعب فى جمعية رفاق اللعب (وهى المسئولة عن تدريب المشرفات الجديديات على رفاق اللعب) . وتجد فيه هذه الجمعية أداة نافعة لتدريب المشرفات الجديديات على النظر الى نشاط الأطفال نظرة « منهجية » وتحليلية . وتستخدمه أيضاً بعض مجموعات رفاق اللعب الفردية فى دراسة ما يسمى بالطفل « المشكلة » وذلك للكشف بوضوح عن أوجه المشكلات المتعلقة بأمثال هؤلاء الأطفال . وقد استخدمه البعض فى تقييم استخدام المعدات والأجهزة ومن هذا يتضح أن الأداة التى اتخذناها أساساً للمناقشة حول التركيز تستخدم الآن فى أغراض شتى . ولكن على الرغم من هذا النجاح لم يتحقق هدفنا الأساسى

من اشراك المدرسات فى البحوث المتعلقة بالتركيز على مستوى المقاطعة ، أى أن محاولتنا لاستخدام التدخل النفسى لم تنجح .

وقد استطعنا أن نعرف كثيرا من الأسباب المحتملة التى دعت الى هذا الفشل منها أننا ربما لم نتصل اتصالا كافيا بعدد كاف من الناس وجها لوجه . ولا شك أننا أخطأنا حين اعتقدنا أن عددا أكبر يشاركنا الايمان بالموضوع الذى وقع عليه الاختيار وربما نجم ذلك عن عدم اجراء المشاورات الكافية فى هذا الشأن . وكذلك يحتمل أن يكون قد حدث قصور فى الاتصال والتفاهم بسبب الاختلاف بين اللغة المستخدمة فى البحوث واللغة الشائعة بين المدرسات الممارسات للعمل . ولكن هناك مسائل أخرى أعمق من هذا .

البداية

من ردود الفعل القوية التى لمسناها من جمهور الحاضرين قولهم ان الاحصاءات والبيانات التى عرضناها عليهم غنية عن البيان ، لانهم يعرفون حقائق الموقف بحكم البداية . والمشكلة بالطبع هى أن هناك ضروبا كثيرة من البداية لا حصر لها . فلدينا الكثير من النظريات عن ذواتنا وحالتنا . وهذه النظريات ليست خلوا من التناقض والتعارض . والواقع أنه من الممكن تماما أن تقدم للناس تفسيرات مختلفة لذواتهم وسلوكهم ، وهم يتقبلون هذه التفسيرات اذا صيغت فى عبارات مناسبة . ولعلمنا بهذا الاحتمال قررنا أن نسأل المدرسات والمشرفات على رفاق اللعب أن يتنبأن لنا ببعض ملاحظاتنا وقد فعلنا ذلك فى بداية اجتماع لهن قبل أن نعرض عليهن أية ملاحظات . وقد قلن فى النهاية ان هذه المعلومات بديهية . بيد أننا عندما حللنا تنبؤاتهن بعد الاجتماع اكتشفنا أمرين : أولهما أن هناك قدرا كبيرا من الاتفاق بين الخمسين مدرسة اللاتى أجبنا عن كيفية توزيع نشاطهن فى حجرة الدراسة ، ومن هنا يمكن القول بأن لديهن نظرية عن توزيع جهودهن . وثانيهما أن ما تنبأن به يتعارض بشكل ملحوظ مع ما لاحظناه بالفعل فى ضروب الرعاية المحلية للأطفال قبل التعليم المدرسى .

ومن ذلك يتضح أن ملاحظاتنا لم تؤيد ما تنبأن به حول نشاطهن ، على الرغم من أن أرقامنا واحصائياتنا لم تحدث تأثيرا فيهن ، لأنها كانت بديهية بزعمهن ، وهذا يسوقنا إلى النقطة الثانية .

التفكير الاحصائى : العام والخاص

لا مفر من استخدام الأرقام والاحصائيات عند القوم الذين اعتادوا البحث والتفكير على أساس « العينة » ، والوسيلة والمدى « الخ » . وإذا كان هناك تعارض بين التوقعات العامة لحادث ما وبين الصورة التى ترسمها الاحصائيات ، فلهذا التعارض تأثيره ، ولذلك يجب تفسيره . والصورة العامة التى ترسمها الاحصائيات ذات قيمة عظمى للعالم الاجتماعى ، فهى عنده أساس الاستنتاجات الخاصة بأعمال النظم ومعرفة الأسباب والنتائج ، فإذا وجدنا مثلا - تعارضا احصائيا بين الاتجاهات المعروفة عن جماعة من الناس ، وبين الأداء الفعلى لهذه الجماعة ، فإن هذا يدعونا

الى اجراء المزيد من البحث والتجربة . أما بالنسبة للمدرسة التي تواجه الطفل
العرد فان الوسائل والانحرافات القياسية وما شاء به ذلك ذات قيمة محدودة ، ولا
يهمها كثيرا أن يكون متوسط عدد الاطفال في اكسفورد يركز لمدة دقيقتين في المتوسط
على عمل متوسط ، ولكن المهم عندها هو الاستجابة المباشرة لحادث واحد اى لطفل
خاص دى مشكلة خاصة فى موقف خاص . وهناك خط فاصل حقيقى بين معرفة حادث
ما والاستجابة لهذا الحادث (برونر ، ١٩٧٦) فهذان الأمران : المعرفة والاستجابة
مختلفان من حيث الغرض . ومن الواضح أننا لم ندرك عرض هذا الخط عندما شرعنا
فى عرض معلومات « عامة » على جمهور كان يهتم يوميا بما هو « خاص » بسبب
مسئوليته وأهدافه .

اختلاف الأهداف

هناك سبب محتمل آخر يفسر عدم تأثيرنا فى المدرسات ، فقد اتضح من كلام
احدى المدرسات - وهو يمثل رأى المدرسات عموما - انهن ينظرن الينا على اننا
قوم « عقليون » أكثر ما يجب بمعنى أننا نعنى « بعقل » الطفل لا « بقلبه » - وهذا
على الرغم من أن جداول الملاحظة التى اتفقنا عليها تضمنت العوامل الاجتماعية
والشخصية ، وعلى الرغم كذلك من أن أحد زملائنا (برونر ، ١٩٧١ ، الفصل ٩)
كتب كثيرا عن العلاقة بين العوامل الاجتماعية والعقلية . فهل يا ترى أساءت المدرسات
الرأى فينا أم انهن ينظرن الى الطفل نظرة تختلف عن نظرتنا وربما كانت أوسع؟ ولاشك
أن هناك عددا من الدراسات الخاصة بالاتجاهات تبين أن معلمات صغار الأطفال لا يرين
أن الأهداف العقلية والأكاديمية ليست هى أهم الأهداف التى يجب عليهن السعى
اليها ، كما أن هناك باحثين آخرين (وودهيد ، ١٩٧٦) يقولون بأنه قد يكون هناك
اختلاف حقيقى بين الباحثين والمدرسات فى الاتجاهات والنماذج الطفولية . وواضح
أن الأمر كان يتطلب منا أن نحاول البحث فيما اذا كان الأمر كذلك .

سيكولوجية « روسو »

هناك مشكلة أخرى تختلف عن ذلك تماما اتضحت لنا فى الأبحاث التالية ،
وهى تتعلق بمواطن القصور فى كتب علم النفس الخاصة بالنمو المبكر . وهى فى
أساسها قائمة على فلسفة « روسو » بمعنى أنها تعالج فى أغلب الأحيان العملية
التعليمية والاجتماعية على أساس العلاقة المزدوجة بين أم وابن ، وبين مدرسة
وطفل . أما المدرسات والمشرفات على رفاق اللعب فانهن يواجهن مشكلة الادارة
وضبط الوقت وبذل الجهد لتحقيق الأهداف مع مجموعة لا أفرادا من الأطفال . وحتى
حينما تشاركنا المدرسات فى أهدافنا صراحة ، تبقى أمامهن مشكلة كيفية تحقيق
هذه الأهداف وكيفية تنفيذ الأبحاث عندما يقمن برعاية عدة أطفال لا طفلا واحدا .
والواقع أنه لم يكن لدينا ما نقدمه من حلول لمثل هذه المشكلات كما لم نستطع أن
نجد فى الكتب المؤلفة فى النمو المبكر من المعلومات ما يساعدنا فى هذا المجال .

الابتداع والاستخدام

يمكن القول بوجه عام بأن كل من اشترك فى وضع طريقة الملاحظة ظل
مؤمنا بها ومتحمسا لها ، أما الذين سمعوا بها أو بالنتائج التى أدت اليها فلم
يأبهوا لها .

وهذه بلا شك مشكلة عامة في توصيل المعلومات ، أعنى المصير المحزن الذى تؤول اليه الطريقة عندما تنتقل من صاحبها وتلاميذه الى أيدي من لا يابھون لها . ويبدو أن الكثيرين منا فى حاجة الى الاشتراك الشخصى فى ابتداع الطريقة الفنية اذا أردنا أن نجنى ثمراتها أو نتخذها أساسا للعمل .

توليد الاحساس بالتضارب المجدى

يقول « ديوى » ، المربى الأمريكى الكبير . انك اذا طلبت الى شخص أن يفكر فى موضوع ما ، دون أن تثير فيه أولا الاحساس بضرورة بذل مجهود شخصى فى هذا السبيل كنت كمن يطلب الى رجل أن يرفع نفسه بسيور حدائه . وعند ديوى أن الاحساس بالتعارض بين ما هو كائن وما ينبغى أن يكون هو شرط أساسى لحفز الشخص الى التأمل والتفكير . وقد كشفنا عن وجهين من أوجه التعارض المنطقي أحدهما بين ما قدمناه من معلومات وبيانات وبين تقدير المدرسات لتركيز الأطفال وثانيهما بين ملاحظتنا لما تفعله المدرسات بوقتهن وبين تقديرهن الخاص لما يفعلن . ولكن هذه التناقضات لم يكن لها أى تأثير، وربما يرجع ذلك الى الأسباب التى ذكرناها آنفا . ويبدو أننا بحاجة الى طريقة خاصة لتوليد الاحساس ببذل المزيد من الجهود الشخصية وبيان التعارض بين فكرة الشخص عن نشاطه ومقاصده وبين ما يراه الملاحظ الخارجى . وليس معنى هذا بالطبع أن بعض المدرسات لم يتولد فيهن هذا الاحساس بالتضارب بعد سماعهن لما قدمنا من بيانات ومعلومات . ولكن بدا من الواضح انه اذا كان هناك مثل هذا التضارب الواسع الانتشار فى نشاط المدرسات فانبأ بحاجة الى طريقة قوية وفردية لاثارة هذا الاحساس فى نفوسهن .

محاورات المدرسات مع الأطفال

لا تزال الملاحظات الخاصة بالأطفال مستمرة ، وهى تلقى ترحيبا باعتبارها وسيلة لتدريب المدرسات ، والمشرفات الجدد على رفاق اللعب . وقد تولت جمعية رفاق اللعب هذه المهمة وهى تقوم بتطوير هذه الطريقة وصولا الى الهدف المنشود ، وقد حاولنا فى الوقت نفسه وضع طريقة أخرى للتعرف بصورة مباشرة على أهداف وآراء ومهارات المدرسات والمشرفات . وقد روعيت أربعة اعتبارات رئيسية فى هذه الطريقة الجديدة القائمة على البحث التعاونى :

(١) التعرف على أهداف المدرسات ومقاصدهن :

هدفنا هو الوصف التفصيلي الدقيق لحالات فردية ولأهداف وآراء بضعة أفراد من المدرسات ، وذلك خلافا للبحث الأول الخاص بالأطفال والهادف الى تكوين

صورة عامة تمثل ما يجرى فى مدارس التعليم قبل المدرسى فى مقاطعة اكسفوردشاير وقد وجدنا ان الاكتفاء بأن نطلب الى المدرسة أن تقول لنا ما تفكر فيه وما تفعله لا يحقق الغرض المطلوب . ذلك أن المناقشات « الفاترة » التى تدور خارج قاعة الدرس وبيئة العمل تكون عادة غير وافية بالغرض . وهذا أمر لا يدعو الى الدهشة . ذلك أن كثيرا جدا من أغراضنا ومقاصدنا سريع الزوال ، وكلما يصل الى مستوى التعبير اللفظي . . ونحن عادة نجيب عن السؤال فى أثناء التدريس على أساس ما نراه وما نعرفه من أحوال التلاميذ ، ونتصرف بطريقة مباشرة ومناسبة للظروف مع قلبل من التأمل والتفكير ، وبلغة كاملة . ولذلك فاننا عندما نحاول أن نتذكر الواقع الى سلوكنا فى موقف ما فاننا لا نجد ما نقوله . . فضلا عن ذلك فان كثيرا من المشكلات التى تواجهنا فى معاملتنا مع الاطفال تبدو قافية . بيد ان هذه الأمور الثقافية تشكل الأساس لنمو الطفل .

ولذلك تهدف طريقتنا الى معرفة المقاصد والأهداف فى أثناء قيام المدرسة بالتعليم دون تعطيل نشاط المدرسات أو الأطفال .

(٢) التعرف على رأى المدرسات فى الأطفال :

يمكن القول بوجه عام بأننا عندما ننظر الى مجموعة من الأطفال فاننا نرى أن تعليمهم يجرى على أساس مزدوج أى على أساس التفاعل بين فردين : الأم وابنها أو المدرسة وتلميذها . ولكن ما رأى المدرسة أو المشرفة عندما تنظر الى حجرة الدراسة ؟ هل ترى أفرادا من الأطفال أو عددا صغيرا من مجموعات الأطفال ؟ اننا لا نعرف كثيرا عن نظرة المدرسة التى تواجه عددا من الاطفال والطريقة التى تحاول بها فهمهم وتعليمهم . ونرجو أن تمكننا طريقتنا من معرفة رأى المدرسات فى هذا الموقف .

(٣) تمكيننا من معرفة السبب فى وجود أى تعارض بين أهداف وآراء المدرسة والعالم النفسى :

يمكن القول بوجه عام بأن ملاحظتنا للأطفال تشير الى تأكيد أهمية دور الراشدين فى نمو الاطفال . وهذا - كما أشرنا سابقا - يتعارض مع رأى المدرسات ولذلك يجب أن نتمكن من معرفة أى نوع من هذا التعارض ، ثم نحاول تفسير سببه وفى رأينا انه ربما يرجع الى (أ) الاختلاف الحقيقى حول احتياجات الأطفال (ب) عجز المدرسة عن التدخل بمهارة فى نشاط الأطفال أو (ج) القيود الناجمة عن وجود أعداد كبيرة من الأطفال ، وتخطيط مباني دور التعليم قبل المدرسى . ونأمل أن نعرف هل يوجد نوع من التضارب فى مجال المقاصد أو المهارات أو المقسمة الادارية .

(2) تمكيننا من تقييم درجة التطابق بين أهداف المدرسة وما تحقق منها (على المدى القصير) :

جرت العادة بتقييم نجاح ما نبذله من جهود بالربط بين الغايات والوسائل فنحن نشرع فى عمل شئ من الأشياء ، فاذا حققنا هدفنا قلنا اننا نجحنا فيما عملناه . والى هنا يبدو الأمر واضحاً ، ولكننا بالطبع لا نستطيع الربط بين الوسائل والغايات على هذا النحو ، فاذا كان الهدف طويل الأجل أو كان يتحقق (أو لا يتحقق) فى مكان وزمان آخر ، تعذر علينا هذا الربط ووجب علينا السير على أساس الثقة بالنفس أو الأمل - لا على أساس النتائج المشاهدة . وفى حجرة الدراسة حيث يوجد العديد من التلاميذ ذوى المطالب المستمرة لا تجد المدرسة فى الوقت أو المقدرة ما يعينها على ملاحظة مصير أعمالها وبالتالى لا تستطيع أن تقارن بين أهدافها وما تحقق منها ورجاؤنا أن تمكنا طريقتنا من المساعدة على سد هذه الفجوة .

الطريقة

تزود المدرسات والمشرفات بأشرطة تسجيل صغيرة ، ومكبرات صغيرة للصوت ولكن قوية ويطلب اليهن التسجيل على الشريط لمدة نصف ساعة . ولا يقتصر التسجيل على المحادثة التى تدور مع الأطفال بل يتعدى ذلك الى اخبارنا برأيهن فى الموقف المباشر ، وماذا ينوين أن يفعلن توا ، ولماذا ؟ وقد يرغبن أيضاً فى أن يسجلن على شرائط متابعة تقييمهن أو تفسيرهن لما يجرى ، أو غير ذلك من الأمور الهامة ، مع بيان الأسباب . ولهن مطلق الحرية فى أن يمسحن أجزاء من الشريط ، وغالباً ما يفعلن ذلك . وقد اختلفن - كما هو متوقع - اختلافاً كبيراً فى طريقة تسجيلهن . مثال ذلك أن احدهن مضت فى التسجيل بلا تعليق كثير أو بلا تعليق على الإطلاق ، وأخرى سجلت على الشريط بعد جلسة لرفاق اللعب ثم أضافت تعليقاً متأخراً فى حين أن أخرى استغرقت الوقت كله فى الموضع الأصلي لتحكى ما تنوى أن تفعله ، ولماذا . ولهذا لا يمكن القول بأى حال ان هذه الشرائط التسجيلية تتضمن الملاحظات النموذجية كما لا يمكن المقارنة مباشرة بين أداء المدرسات لأن استجابتهن لمطالب التسجيل اختلفت اختلافاً كبيراً . بيد أن هذه التسجيلات التى تؤثر ان نسميها « نظريات حية » تزودنا بعدد من المعلومات القيمة .

وعندما تعيد المدرسة شريطها التسجيلي نقوم نحن بأعداد سلسلة من البيانات والتحليلات ، نعد لها باستمرار عن طريق مناقشتها مع المدرسات . ولا يسمح المقام هنا بالخوض فى التفاصيل ، غير أننا نقول ان هذه البيانات والتحليلات تتراوح بين سرد عام لما جرى ، بقصد مراجعة سلامة الصورة التى خرجنا بها من

الاستماع الى الشريط ، وبين تحليلات مفصلة للوظائف التي مورست في كل محادثة أجرتها المدرسة مع الأطفال • ولإعطاء القارئ فكرة عن نوع المعلومات التي اكتسبناها من هذه الطريقة نقدم المثلين الآتيين •

تجارب في « الموضوعات »

يمكن تصنيف كل محادثة تجريها المدرسة مع أطفالها طبقا لموضوعها الرئيسي. وهذه المحادثة قد تدور (أ) حول الزمان والمكان الحال (مشيرة الى الطفل الذي تتحدث معه المدرسة أو الى المدرسة أو شخص ثالث (ب) حول أزمته وأمكنة وشعوب أخرى (ج) حول موضوعات غير محددة بزمان ، ذات علاقات منطقية وأسباب سيكولوجية (لماذا يفعل الناس بعض الأشياء) أو خيالية لا وجود لها •

وواضح ان الموضوعات (ب) و (ج) تتطلب أن يفكر الطفل في صور ذهنية أو صور تمثل المواقف المختلفة ، لأنه ليس لدى الطفل مرجع حسي مباشر • وكثير من علماء النفس (جرينفيلد ، وبروتر ، ١٩٦٩ ، وتوف ، ١٩٧٧ ، وألسون ، ١٩٧٥) يرى في هذه الموضوعات أسس التفكير التجريدي المنطقي • ومع ذلك دلت تجاربنا على أن هذه الموضوعات لا تحدث في التعليم قبل المدرسي • ذلك أن معظم المحادثات تدور حول الزمان والمكان الحال (أ) • وهناك طائفة من الأسباب التي يحتمل أن تفسر لنا هذه الملاحظة • منها أن المدرسة قد ترى هذه الموضوعات فوق مدارك صغار الأطفال ، ومنها أن الأطفال قد يرفضون الاشتراك فيها ، ومنها ان مقتضيات الموقف قد لا تسمح بانفاق الوقت كله في مثل هذه الموضوعات ، أو أن المدرسة تفتقر الى الموارد أو المهارات اللازمة لمتابعة هذه الموضوعات بنجاح • ولكي نثبت من صحة كل سبب من هذه الأسباب طلبنا الى المدرسات اعداد شرائط تجريبية أخرى يعتمدن فيها ادخال هذه الموضوعات • وبعبارة أخرى قمنا بتصميم تجربة مشتركة على أساس ملاحظات المدرسة لتبين أي الموضوعات أكثر استعمالا من غيره • وتساعد مثل هذه التجارب على توسيع مجال الاختيار أمام المدرسة كما تساعدنا على تعرف الطرق الناجحة في تحقيق أهداف خاصة • وفي إحدى هذه التجارب وافقت المدرسة على تشجيع الأطفال على التحدث عن أحداث غائبة لتعرف هل يستطيع طفل عمره ٣ أو ٤ سنوات في وسط جمع من الأطفال أن يفعل ذلك • وكانت المحادثات على شريط التسجيل الأصلي على النحو الآتي :

م : هل تحب البلاستين (١) ؟

ط : نعم !

(١) مادة من البلاستيك شبيهة بالطين قابلة للتشكيل (المترجم) •

م : أى لون تحب ؟

ط : الأحمر .

م : الأحمر . لون الجرس الذى تلبسه ؟

ط : نعم !

وفى الشريط التجريبي جرت المحادثة قريبا من النحو الآتى :

م : هل ذهبت الى السوق أمس ؟

ط. : نعم ، وفزت بوشاح بمجهودى الخاص .

م : أصحیح هذا ؟ وكيف فعلت ذلك ؟

ط : وضعت يدي فى الصندوق و . . و . . كانت البطاقة . . البطاقة مماثلة . . للجائزة ، وهكذا فزت بها انك اذا حصلت على بطاقة مماثلة للبطاقة الموضوعه على الشئ . . فانك تحصلين على الجائزة . وهكذا فزت أنا بالجائزة .

ومن ذلك يتضح أن الأطفال أظهروا استعدادهم للتحدث عن تجاربهم الماضية وبهذا الحديث حدث « تحول » فى لغتهم .

ومثل هذه التجارب تساعدنا نحن السيكولوجيين على أن نرى هل يستطيع صغار الأطفال فى مواقف الحياة اليومية أن يحققوا أهدافا معينة . . وبفضل مناقشاتنا مع المدرسات حصلنا أيضا على بعض المعلومات الخاصة بالشروط اللازمة لنجاح المحادثات . مثال ذلك أنه يشترك عند التحدث عن الحوادث الماضية أو الغائبة أن تتناول المدرسة الموضوعات التى يقترحها الطفل نفسه أو الموضوعات التى تتصل بنشاطه هو لا بنشاط صديق أو قريب له . ومعنى ذلك أن المدرسة يجب أن تعرف الكثير عن نشاط الطفل خارج المدرسة أو يجب عليها أن تتعهد أن تحدث أنشطة خاصة للرجوع إليها فى تاريخ لاحق .

أساليب الإدارة الجمعية ونتائجها

لم ندهش حين وجدنا المدرسات والمشرفات يستخدمن طرقا مختلفة فى سياسة أطفالهن ، وقد رأينا ثلاثا من هذه الطرق تختلف كل منها عن الأخرى تمام الاختلاف ولا شك أن هذا العدد ليس على سبيل الحصر ، وفيما يلى بيان هذه الطرق .

طريقة « الأسرة » : هنا « تملك » المدرسة عددا من الأطفال . وهذا يعنى فى مثل هذه المدرسة ذات « الفصول المفتوحة » أن يقضى أطفالها معظم الوقت فى أى مكان بالمدرسة ولكنها تتحمل المسئولية عنهم .

طريقة « المكان » : تملك المدرسة حجرة أو عددا من الأنشطة . وهى مسئولة عن كل طفل يدخل فى مكانها .

طريقة « مكافحة الحريق » : مثل المدرسة فى هذه الطريقة كمثل الجندي الاحتياطي فعندما تشتعل نار مشكلة من المشكلات تهرع الى مكان الحادث .

وكل طريقة من هذه الطرق تضع قيودا مختلفة تماما على العلاقات والمحادثات من المدرسة والطفل . تأمل - مثلا - تلك المدرسة التى استخدمت طريقة « الأسرة » لقد كان أحد أهدافها الرئيسية هو حمل الأطفال على التعمق فى موضوع أو نشاط معين . ومع ذلك لم نجد سوى قليل من هذا فى شريطها التسجيلي . ووجدنا أيضا أن نحو ٩٠٪ من أحاديثها مع الأطفال ذات طابع ادارى ، كأن تسألهم أن يذهبوا الى مكان ما أو يفعلوا شيئا ما ، بيد أنها اكتشفت أن الأطفال عندما يجيئون اليها ليطلبوا مساعدتها ، كانوا أيضا يسعون الى أمور ذات طابع ادارى كأن يسألوا عن وقت جلب اللبن وما شابه ذلك . وقلما كانوا يسعون الى التحدث معها .

وقالت المدرسة المذكورة ان هذا « التناقض » أوضح لها أمرا كان يشغل بالها منذ مدة . وقد كانت تشعر أنها عاجزة عن تحقيق ما تريد أن تصنعه بالأطفال . والآن عرفت أحد الأسباب فى ذلك . ومن هنا تفكر هى حاليا فى طرق جديدة لاستخدام طريقة الأسرة التى لا تزال تؤمن بها فى اجراء محادثات مستمرة مع أطفالها .

ونحن نرى أن هذه العلاقة بين أسلوب الادارة والوظائف التعليمية تشير اهتماما خاصا ، لأنها توحى أنه قد توجد علاقات منتظمة بين الخصائص العامة للنظام المدرسى من جهة والسمات الخاصة لمحتوى ومدى الاتصال بين المعلمة والطفل من جهة أخرى . وإذا أبدت بحوثنا التالية هذا الایحاء فقد يتسنى لنا فى النهاية أن نتعرف على بعض المشكلات والقيود العامة التى تفرضها على أهداف المدرسات للطرق المختلفة للادارة المدرسية . ونستطيع أن نفهم من ذلك أن النظم المدرسية وأنشطة المعلمات وتجارب الأطفال يتصل بعضها ببعض . ولكن قد يكون من المفيد أن نحصل على أدلة علمية تثبت كنه هذه العلاقات وتدلنا على الطريقة التى يمكن بها تغييرها .

ولذلك لا نقتصر على اجراء التجارب لمعرفة ما اذا كان من الممكن مطالبة الأطفال بالعمل والتفكير والتحدث فى مجالات معينة من تجاربهم ، بل نحاول أيضا مساعدة المدرسات والمشرفات (على رفاق اللعب) على معرفة الأهداف والطرق والمواد التى تساعدن على تحقيق غايات معينة . وهذه التجارب يصعب ان لم يكن من المستحيل اجراؤها فى العمل ولذلك يتم اجراؤها فى بيئة العمل أى فى أثناء عملية التدريس نفسها وبذلك يتسنى لنا أن نعرف بطريقة آلية ما اذا كان تشجيع

بعض التجارب بالنسبة للأطفال أمرا واقعا في بيئة معينة من بيئات التعليم قبل المدرسي . ومتى أجرينا هذه التجارب بطريقة علمية أمكن لنا أيضا في النهاية أن نلجأ بالإضافة الى ما تقدم الى العمل لاجراء تجارب في رعاية وتعليم صغار الأطفال .

على أنه يبقى بالطبع أن نرى ما اذا كانت المدرسات والمشرفات سوف يواصلن - بعد أن تنتهى من اجراء بحوثنا - أى نوع من الأنشطة المشتركة التى نضعها . بيد اننا لن نترك نتائج بحوثنا للصدفة ، بل نحاول حاليا التفكير فى طريقة لتسليم الطرق الفنية التى نتوصل اليها الى أيد أمينة . ونحن نرجو كما فعلنا فى الملاحظات الخاصة بالأطفال أن نجد هيئة قائمة لجمعية رفاق الأطفال تتسلم هذه الطرق الفنية ، وتعمل على تطبيقها بما يتلاءم مع ظروف العمل . ولذلك فإن الذى ننوئ أن نتركه خلفنا بعد الانتهاء من بحوثنا ليس هو مجموعة متغيرة من الأولويات ولا هو مجموعة خاصة من الطرق الجديدة لسياسة الأطفال . وانما الذى نرجو أن نقدمه هو طرق للمجهود الذاتى والتجربة والتحليل بحيث يكون فى متناول المدرسات أو من يتولى تدريبهن ومساعدتهن طريقة تمكنهن من معرفة وفحص المشكلات التى تعرض لهن فى أعمالهن .

وقد سجلنا فى بداية هذا المقال اعترافنا بالطابع السياسى للتدخل السيكولوجى وفلما توجد مبادئ أو حقائق سيكولوجية محايدة من الناحية السياسية أو الأخلاقية (شوتر ، ١٩٧٥ ، برونر ، ١٩٧٧) . والمشكلة الأساسية التى تواجه العلماء الاجتماعيين هى : كيف يمارسون نشاطهم دون المساس بالقرارات السياسية التى تسفر عنها المناقشات الديمقراطية . وقد يعمل هؤلاء العلماء معتمدين على العواطف الأساسية فى المجتمع . كأن يروا من واجبهم - مثلا - اذا رأوا عدم تكافؤ الفرص التعليمية فى المجتمع بسبب الأغراض الاقتصادية أو الاجتماعية ، أن يكتشفوا ويعلموا الطرق الفعالة للوصول الى هذا التكافؤ . ولكن مثل هذه الغايات الأدبية المقبولة ظاهرا قد تكشف عن أمور تتعارض مع أهداف الجهات المسئولة مباشرة عن العمل التعليمى أو السياسى . مثال ذلك أن القطاع التطوعى ، الذى ينظم رعاية الأطفال قبل التعليم المدرسى قد يؤثر الا يقوم بالمهمة التعليمية ، فمن ذا الذى يعارضه ؟ ان المشكلة بالطبع قديمة وهى : من صاحب القرار فيما يحتاجه الأطفال ؟ الآباء أم المعلمون أم السياسيون أم الأكاديميون ؟ كيف تجرى المناقشة بينهم . وتتخذ القرارات السياسية ؟ أكبر الظن أنه لا توجد صيغة واحدة شاملة لاتخاذ هذه القرارات ، لأن الصيغة نفسها يجب أن تكون قابلة للتغيير بما يتفق مع مطالب المجتمع . ونحن كعلماء اجتماعيين يهمهم أن يعود عملهم بالنفع على المجتمع ، مطالبون بالسعى لتحديد دورنا فى هذه العملية والاعلان عنه . ولا ريب أن طرق البحث

التعاونى التى تكلمنا عنها فى هذا المقال ليست مجرد بحث عن طريقة جديدة للحصول على بيانات نموذجية محايدة لحالة قطاع من المجتمع ، بل هى محاولة للبحث عن طرق سياسية وأخلاقية للتدخل فى الحياة الشخصية والمهنية لفئات فى ذلك المجتمع بغية مساعدتها على أداء عملها بطريقة أكثر فاعلية دون أن نغتصب فى الوقت نفسه مسئوليات هذه الفئات وحققها فى تقرير ما تراه من الأهداف والطرق الموصلة إليها .

وتقوم الطريقة التى وصفناها باختصار على الحوار المستمر بين الباحثين والمدرسات الممارسات للعمل . وقد أكدنا عدة مرات - ربما أكثر مما ينبغى - الحاجة الى مثل هذا الحوار لتحديد المشاكل الشخصية أو المتناقضات التى تواجه المدرسات كشرط أساسى لأى تجربة مشتركة أو حل لمشكلة معينة . ولعله يجب علينا أن نختم كلامنا بأن نقول انه اذا لم توجد هذه المشاكل ، كان ذلك دليلا على أن الطريقة التى تتبعها المدرسة سليمة ، أو ربما كان تصور السيكولوجى لما يعد مشكلة مخالفا لتصور المدرسة نفسها . ويمكن القول بأن هذه هى مشكلة السيكولوجى .



لعب الأطفال قبل سن المدرسة

يختلف سن بدء الدراسة في أنحاء العالم كله ، ولكنه يتراوح عادة فيما بين سن الخامسة والسابعة ، ومع أنه يبدأ في دور الحضانة قبل هذه السن أحيانا إلا أن المقصود في هذه المقالة هم الأطفال الذين لا يبدأون التعليم في المملكة المتحدة .

وأيضا تذكر السن وعلاقتها باللعبة المناسبة يكون الهدف من ذلك هو الارشاد بصفة عامة لأن الأطفال يختلفون في درجة تطورهم بسبب اختلاف النظم الاقتصادية والعادات والبيئات في كل بلد من البلدان مما يؤثر في درجات نموهم البدني والعقلي والعاطفي .

الكاتب : أودرى ستيفنسون

مصمم لعب ، وعضو الجمعية الصناعية للفنانين والمصممين
مقدم ومستشار لبرامج «صناعة اللعب ، الوالدين والأطفال»
بتليفزيون هيئة الاذاعة البريطانية ، ومحاضر غير متفرغ
وأستاذ زائر « بسويث وارك كولييج » لمادة اللعب وصناعة اللعب .

المترجم : حسن حسين شكرى

ليسانس آداب ، ودبلوم الدراسات العليا في الترجمة كلية
الآداب جامعة القاهرة .

نشرت ترجماته بمجلة الثقافة وغيرها من المجلات المصرية
اشترك في ترجمة دائرة المعارف الجديدة للشباب .

واللعبة تعنى أى شىء يلعب الطفل به من الأشياء عديمة القيمة أو التوافه المسلية . وهذا التعريف فى رأى يكشف اللغز الكبير لكلمة لعبة التى يمكن أن تكون كل شىء لكل الأطفال وكل الرجال والنساء ، فالطفل الصغير يلعب « بالخشيشة » ، ورجل الأعمال يلعب بعصا الجولف والطفل الذى ما زال يحبو يلعب بالحصباء التى يجدها فى رمال الشاطئ أو بملعقة خشبية يجدها فى المطبخ . كل يلعب بلعبه . ومع أن كثيرين من الناس مازالوا ينظرون الى اللعب على أنها من سفاسف الأمور الا أن المعروف الآن أنها من العناصر الحيوية فى تعليم الطفل وتطوره . ولعل السر فى إبهار اللعب وأهميتها أنها تبعث السرور أساسا ، وأن معظم ما يتعلمه الأطفال الصغار يتم من خلال سرورهم بما يمارسونه من ألعاب . وما السرور الحق الا الإدراك والاستمتاع بالشعور والنظر والسمع والتفكير والإبداع والحركة والاكتشافات والملاحظة والتجربة واللعب واللعب تدعم هذه الأشياء كلها فى السنوات الأولى للحياة .

ولقد تزايد الاهتمام بلعب الأطفال قبل سن الدراسة تزايدا هائلا خلال السنوات القليلة الماضية فى كثير من البلدان ، ونتيجة للوعى المتزايد لعلماء التربية وعلماء النفس ومن يقومون بتصميم اللعب وصنعها وغيرهم ممن يقدرون قيمة اللعب فى تطور الطفل الصغير أصبحت اللعب ذات قيمة إعلامية كبيرة . فالكتب والمجلات والصحف ومحطات التلفزيون والإذاعة كلها تفيض بالكتابة والحديث عن حكمة كل جانب عملى للعب واللعب وعن اختيار اللعبة المناسبة لكل سن مثل اللعبة التى تصمم بحيث لا تؤذى الطفل ، ولعب الأطفال المعوقين ، واللعب المصممة بمواصفات خاصة لتطوير النواحي العقلية والبدنية والانفعالية وهلم جرا . لقد أصبحت موضوعا خطيرا جدا وعملا كبيرا من الناحية التجارية والتربوية .

وعلى أية حال ، فكلنا نعلم أن اللعب ليست شيئا جديدا فقد استمتع الأطفال بها عبر التاريخ فى كل مكان وزمان . وتوضح لنا الأمثلة المتكررة للعب المألوفة مثل : العرائس والخشاخيش والمشايات وكثير غيرها أن الطبيعة الجوهرية لألعاب الأطفال لم تتغير من أساسها . فثمة نقش يرجع الى القرن الخامس عشر لطفل يتعلم المشى داخل إطار خشبي قائم الزوايا ومركب على عجلات . ومشايات الأطفال المشابهة لهذا النقش توجد الآن فى كثير من محلات بيع اللعب ، فالتصميم لم يتغير تقريبا الا أن عربة خفيفة قد أضيفت فى مقدمة المشاية وفى اللوحة التى رسمها « بيتر بروجيل - فى عام ١٥٦٠ ، والمعروفة باسم « الأطفال يلعبون » نجد الأطفال يلعبون ببرميل . ويصنع البرميل الآن من الزجاج الليفى ، ويمكن الحصول عليه من معظم موردي المعدات التعليمية البريطانية ، وما زالت توجد حتى الآن لعبة صنعت فى مصر منذ ٣٤٠٠ سنة . فمهارات الحياة التى يحتاجها الوليد الجديد ما زالت كما هى . فانه لكى يتعلم لابد أن يرى ويسمع ويمشى ويتكلم ويفكر ، ويبدأ فى اكتشاف قدراته العقلية والبدنية الفريدة وغيرها من الأشياء الأخرى فى طبيعة هذا العالم . كما أن وسائل الطفل الأساسية فى تعلم هذه المهارات الهامة - خلال الخمس سنوات الأولى من حياته - لم تتغير منذ الأزل . ألا وهى اللعب واللعب .

والبحث الذى قام به بيجيه - وغيره من علماء النفس هو الذى أوجد الوعى بضرورة تزويد الطفل باللعب وغيرها من الأدوات الأخرى التى تتناسب مع مرحلة تطوره ، وبوجه خاص اللعب التى يتمكن من اللعب بها ، لا تزويده باللعب التجارية الآلية التى صممت لجذب الآباء ، ولا تشعر الطفل الا بالفتور والملل .

ولا تختلف اللعب الجديدة اختلافا جوهريا عن لعب العصور الماضية غير أنها صنعت بأحجام أكبر ، وصارت أكثر بساطة ومتانة لتتماشى مع الحيوية الخرقاء للأطفال الصغار الذين لم يتعلموا بعد كيف يسيطرون على عقولهم وأجسامهم السيطرة التامة . وتصمم اللعب أيضا للتشجيع على نوع معين من المعرفة . ومثال ذلك تصميم صندوق الخطابات المبسط حيث يقوم الطفل بالقاء أشياء مناسبة فى فتحة الصندوق العليا ، وقد وضع هذا التصميم بقصد تشجيع حاسة التعرف على الأشكال لدى الطفل . كما ان القوالب الخشبية التى تشبه قوالب الطوب ، ومجموعات اللعب التى تستخدم فى تشييد النماذج المختلفة قد صممت بقصد تنمية المهارات اليدوية . وتميل اللعب - رغم ذلك - الى تحدى هذا النوع من التحليل المتسم بالصدق لأنه يفتقد العنصر الأكثر تعقيدا فى مسألة اللعب ، ولأن اللعبة الواحدة قد تفى بأغراض عدة . فقد تستخدم القوالب الخشبية فى البناء ، أو فى صنع نماذج للحيوان والانسان بل والقنابل أيضا ! وان نزع جانب من جوانب صندوق الخطابات يمكن استخدامه « جراجا » لنماذج مصغرة من السيارات ، أو بيتا للعرائس الدقيقة الحجم . هذا بالإضافة الى أن أدوات اللعب بالنسبة للأطفال الصغار تعتبر من الأشياء المتعلقة بالخيال والابتداع ، ويمكن أن تحظى من مالكيها بالحب والتقدير . مهما كانت قيمتها المادية - كما نقدر نحن الكبار ممتلكاتنا تماما . وقد تكون للعبة صفة سحرية - من الحياة - تتحدى التحليل مرة أخرى . فالعروسة المصنوعة من الخرق البالية يمكن أن تمثل عند صاحبها - الذى لا يهمه كنه المواد المصنوعة منها - حقيقة وشخصية . وملكية اللعب شكل من أشكال الطمأنينة للطفل ، بل وتخلق أدوات اللعب لديه شعورا بالارتياح والاستقرار وأى أب يقوم بلا تفكير بالقاء لعب ابنه مهما كان شكلها يقابل عمله هذا بفيضان من الدموع حين يكتشف الطفل أنه فقد لعبه ، وهذا الأب وحده هو الذى يعرف ذلك بحق المعرفة .

وعلى أية حال ، فان أحسن الأفكار لتصميم « اللعبة » تأخذ من الأطفال أنفسهم، ومن مشاهدة الكيفية التى يلعبون بها ، ومن فهم مراحل تطورهم وقدراتهم . وقد صممت أخيرا لعبة انجليزية عبارة عن اطار من المطاط يركب فوق عجلة - وهذه اللعبة تطوير مباشر لاطار السيارة القديم الذى اكتشفه الأطفال فى ركن من أركان « الجراج » فأخذوا يلعبون به ويستخدمونه كطوق ، فيدحرجوه أو يعلقوه فى شجرة متخذين منه أرجوحة .

كانت معظم اللعب فى أوائل العصر الحديث تصنع من الخشب . فالمواد الطبيعية عنصر هام فى لعب الأطفال ، لأنها سهلة التناول ، كما أن ثقلها واستقرارها يخلق نوعا من الشعور بالرضا والارتياح يفتقد غالبا فى غيرها من المواد . وعلى أية حال ، فان باكورة المواد غير الطبيعية التى صنعها الانسان جعلت فى مقدورنا انتاج أنواع من اللعب لم يكن التفكير يتطرق الى انتاجها قبل اختراع هذه المواد . وخير مثال لذلك الاستخدام المبدع « للبلاستيك » الذى صار بالنسبة للطفل مرآة ذات وجهين ، بل غدا استخدامه تقليدا جديدا فى عالم اللعبة . ومن العناصر الهامة للعب التعرف على الذات . والمرآة غير القابلة للكسر التى يستطيع الطفل الصغير - أن يستخدمها ويدرسها دراسية أولية - لعبة من اللعب الهامة . ولكن من سوء الحظ أن كثيرا من اللعب البلاستيك المتوفرة ليست من النوع الجيد ، بل أكثر ما ينتج منها زدىء الصنع وخال من الذوق .

ومعظم اللعب التي تنتجها البلاد المتقدمة صناعيا ليست الا بدائل للحرية التي افتقدها الأطفال في الحياة الحضرية .

فلعبة السلم الخشبي أو المعدني ذي المنصة الذي يتسلقه الطفل ليلعب في مكان مرتفع هو البديل للشجرة ، ولكن هيهات بين هذه اللعبة وبين الشجرة الطبيعية بلحاتها وأغصانها وأوراقها التي تتخذ مخايب رائعة . ولعبة الحفر والرمل والصينية المليئة بالماء - رغم قيمتها - ليست الا بديلا فقيرا للبلاج ببخيراتة خلل الصخور ، ورماله الندية والجافة والحياة البحرية التي يتوجها البحر .

وفي المدن الكبيرة يجد الإنسان ملاعب مجهزة بتركيبات مبنية بالحرسانة المسلحة مثل : وسائل التسلق ، والأراجيح ، والزلاقات . وغالبا ما يبالغ في تصميمها بقصده الأغراء على الألعاب المتسمة بالمغامرة والخيال والابتكار . ولا شك أن الساحات التي تقام على أرض طبيعية غنية بالحشائش ، وتشتمل على غابة صغيرة ، وحمامات للسباحة ، وأماكن للاختباء - يستخدم في اقامتها كتل من الخشب وجذوع الأشجار حتى تبدو في شكل البيئة الطبيعية - لتفضل الملاعب المجهزة ، وتخلق الجو المثير لمنطقة ريفية متخلفة . ولا يحتاج الأطفال في مثل هذه البيئة الا عددا قليلا من اللعب .

والأطفال حتى سن الخامسة يعبثون بكل ما يكون في متناول أيديهم . فكل شيء يمكن أن يكون لعبة . وأي شيء يؤدي هذا الغرض وان بدا للكبار غير ذي معنى يكون بالنسبة للأطفال لعبة جديدة . ومثال ذلك الطفل الذي ما زال يحب ، يعثر على بعض القدور الصغيرة في المطبخ ، فيقلب احداها رأسا على عقب ، ويأخذ في طرقتها بالغطاء يكون بذلك قد صنع طبله رائعة ، ثم يأخذ في العبث بأغطية القدور كلها ليكتشف الغطاء المناسب للقدور الذي يعبث به . ان هذا الطفل الصغير لا يعبث ولكنه يتعلم كيف يميز الأحجام المختلفة ، وكيف يضبط الحركة ويحسنها . فأواني الطبخ بالنسبة له لعب قيمة . ومن المؤكد أن الأطفال الصغار يحتاجون الى لعب معينة ، وعلى الكبار أن يقابلوا هذا بضبط النفس . وسواء كانت اللعبة من اللعب الجاهزة غالية الثمن أو من اللعب العادية البسيطة ، فلا بد أن تكون مناسبة لمرحلة تطور الطفل ، وقدراته العقلية والبدنية . فمن الواضح أنه لا فائدة من اعطاء الطفل الصغير لعبة من لعب البناء المحتوية على كثير من القطع الصغيرة المعقدة جدا التي قد تكون خطرا عليه لأنها ليست مصممة لطفل في عمره ، بل لطفل في الثامنة .

ولا بد لنا أن نتذكر فردية كل طفل ذكرا كان أم أنثى ، وأن نعرف خصوصياته أي ما يحب وما يكره . وثمة طريقة للعب يتقدم بواسطتها الأطفال جميعا ، ومع سهولة التصميم الا أن لكل قاعدة شواذ . فثمة طفل يستمتع بشيء ما ، وطفل آخر يستمتع بشيء غيره . لذلك فان توجيهنا مهما كان لابد أن تشوبه بعض الأخطاء . ونحمد الله على ذلك ، فلو كان الأطفال كلهم يستمتعون بشيء واحد ، لكان ذلك كفيلا بتحويلنا جميعا الى نوع من الإنسان الآلي .

• لعب الوليد •

يحتاج الولدان الى اللعب التي تنبه حواسهم وتشجعهم على الحركة ، لأنهم قبل أن يتمكنوا من الحبو يعتمدون على الكبار اعتمادا تاما في أن يقدموا لهم الخبرات المثيرة الشيقة التي تبعث السرور ، فيشاهدونها ويستمعون اليها • ومتى استطاع الطفل أن يمسك الاشياء ، لابد أن نقدم له لعبا صغيرة جدا ، ولكن ليست بالدرجة التي تسمح له بابتلاعها ، كما يجب أن تصدر هذه اللعب مجموعة مختلفة من الأصوات ، وأن تختلف في الوزن والشكل والحجم واللون •

• لعب تشجع تركيز النظر •

اللوحات المتحركة :

قبل أن يقدر الطفل على الجلوس يمكن تشجيعه على تركيز عينيه بواسطة اللوحات المتحركة التي يجب أن تعلق على مسافة معقولة بالقرب منه بحيث لا ترتطم به أو يتشبث بها • لأن هذه اللوحات بطبيعتها قابلة للكسر ومصممة للنظر اليها فقط • وتتوفر أنواع كثيرة منها في البلاد الغربية • فثمة أنواع ذات أجهزة لقرع الأجراس ذات الرنين الموسيقي ، وتعتبر من الأنواع الممتازة لهذا الغرض لأن أنايبها المعدنية البراقة تعكس الضوء • ويمكن صناعة أنواع مبسطة منها في المنزل بواسطة العلب الكرتونية التي تستخدم في تعبئة « اللبن الزبادي » مع زخرفتها بقطع صغيرة من الورق المعدني الملون أو بتعليقها في بكرات الخيط بعد طلاؤها بالألوان •

سريـر الخرز الملون :

مما يجذب أنظار الطفل حبات الخرز الكبيرة ذات الألوان البراقة التي تصنع من البلاستيك ويتم نظمها في خيوط مطاطة تعلق فوق سريـر الطفل وتتحرك حركة آلية في أغلب الأحوال •

• لعب للسمع والتشبيث واللمس والكشف •

الحشـاخيـش :

تشجع الحركة وتنسقها ، كما تشجع الاستماع ، ويجب ألا يقدم للطفل أكثر من اثنتين منها في المرة الواحدة على أن تكون كل واحدة منها ذات صوت مخالف للآخرى ، ذلك لأن كثرة عدد اللعب يمكن أن يسبب ارتباكاً للطفل الصغير •

اللعب اللينة :

هي الكرات المصنوعة من « النايلون » أو القطيفة ، والحيوانات المحشوة ، التي يجب أن تكون صغيرة الحجم مغلقة الأعين ، وقابلة للغسيل بالمواد الكيماوية المطهرة •

لعب البلاستيك المرنة :

هى لعب مجهزة بأدوات تحدث الصرير وتشجع حركة الأيدي .

مرآة الطفل :

مرآة غير زجاجية وذات وجهين ، وهى من اللعب الهامة التى تشجع الطفل على اكتشاف ذاته ، وتصنع أحيانا على طريقة اللوحات المتحركة .

السريـر ذو الحواجز :

حينما يقدر الطفل على الجلوس يمكن أن توضع له يد مكنسة أو قطعة من الخشب تعلق فيها بعض الأشياء القابلة للمضغ فتتكون منها لعبة ممتازة تشجع الطفل على الزحف والمسك بالأشياء المعلقة بالسريـر ، وتقدم له بعض التجارب .

ومن الأشياء المناسبة التى يمكن تعليقها فى هذا النوع من الأسرة : الأبريق البلاستيك غير القابل للكسر ، الملاعق الخشبية ، مجموعة من المفاتيح ، علب بودرة التلك الفارغة المصنوعة من البلاستيك ، ويجب ربط هذه الأشياء فى السريـر بالأشرطة ربطا محكما . ومن الميزات العظيمة لهذا النوع من الأسرة أن اللعب تكون فى متناول الطفل ، ويمكن تغييرها من وقت الى آخر فتجعل الحياة أكثر إثارة .

● لعب الطابق الأول .

يقصد بها اللعب التى تشجع على الزحف ثم المشى . فالوقت الذى لا يقدر الأطفال فيه إلا على اللعب فوق الأرض يحتاجون الى لعب مكتنزة سهلة التناول لأنهم ما زلوا حمقى لم ينسقوا حركاتهم تماما ، واللعب الكبيرة الصلبة تكون أسهل فى تناولها . كما أن الأطفال الصغار تنطبع فى أذهانهم اللعب ذات الحجم الكبير .

الكرات المجددة :

ان كرات البلاستيك المجددة الأسطح يكون الإمساك بها أسهل من الكرات ذات الأسطح الملساء ، وكلما تدحرجت هنا أو هناك تشجع الطفل على الزحف وراءها ، وسرعان ما يكتشف الكيفية التى تتصرف الكرة بها .

● اللعب التى يقوم الطفل بدفعها وتشبه العجلات

هناك لعب تقليدية ستظل وسيلة للعب لفترة من السنين . أى اللعب التى يدفعها الطفل الذى يزحف ، ويجذبها الطفل الذى يحبو آخذا طريقه نحو المشى . وهذه اللعب ذات العجلات يجب أن تتسم فى هذه المرحلة بالبساطة والصلابة ، وأن تصنع من البلاستيك أو الخشب . والعجلة تبهر الطفل مثل الكرة . ومن الغرائز الأولى للأطفال الصغار اكتشاف

الكيفية التي تعمل بها هذه الأشياء المسلية . وتستدعى هذه التجارب المبكرة تركيب العجلات القوية والمحاور بطريقة يتوفر فيها الأمان للطفل ، لأن اللعبة اذا تهشمت تزعزع ثقة الطفل في نفسه ، وينطبق هذا القول على اللعب كافة . وحينما يبدأ الصغير في المشي يكتشف أن من الصعب عليه دفع اللعبة الى أعلى ، وأنها تندفع بسرعة في المنحدرات . وهذا الاكتشاف الهام يبهز الأطفال الصغار على الدوام ، ويبدأ الصغير بـسه تعليمه عن نظرية الجاذبية ، كما أن السيارات وعربات النقل والعربات التي تجرها الخيول والحيوانات تصبح في هذه المرحلة أليفة لديه .

المشاية :

من اللعب الهامة جدا لأنها تساعد على تطوير مهارة المشي . فبمجرد أن يستطيع الأطفال الانتقال من مكان الى آخر ، يصبحون أكثر استقلالا ، ويتسع العالم أمامهم ، ويصبح أكثر أهمية واثارة لهم من الناحية العقلية والبدنية .

والمشاية الجيدة المتينة ذات العربة الأمامية الصغيرة تستخدم بضع سنوات كسرير صغير للعروسة التي يقوم الطفل بوضعها فيه أو نقلها منه . وهي تستخدم بطرق كثيرة داخل البيت وخارجه . ولذلك يجب أن تكون قاعدتها متينة ، لأن أول ما يفعله الطفل هو الخطو بها . فان لم تسمح الظروف المادية بشرائها يمكن لأي فرد في المنزل أن يصنعها بنفسه بسهولة لأنها أساسا عبارة عن صندوق مركب على عجلات ، وتكون على ارتفاع مناسب حتى يتمكن الطفل من الاتكاء عليها ، ولامقابض في أركان الزوايا القائمة للعربة .

● اللعب المنشطة :

تساعد اللعب المنشطة على التطور البدني وتدعيم الثقة بالنفس ، والاستقلال والاكتشاف واللعب الجماعي ، وأكثر هذه اللعب تشجع على الألعاب البارة . تتحول الأرجوحة الهزازة الى حصان أو سيارة أو طائرة خيالية ، ويصبح اطار التسلق بيتا أو قلعة وهمية للأطفال . وفي هذه الفترة بخاصة نجد كثيرا من اللعب الخاصة بالمجتمعات الحضرية بدائل للموارد الطبيعية التي وجد في المناطق الريفية الأقل تحضرا .

جهاز التسلق :

ان اطار التسلق يعتبر الآن من المعدات القياسية في كثير من مدارس حضانة الأطفال . لأنه يغرس الثقة في نفوس الصغار حين يكتشفون قدرتهم على التسلق ، كما تتطور بواسطته غريزة اللعب الجماعي والتخيل فيصبح الاطار بيتا أو قلعة أو سفينة وهمية . وأحسن اطرات التسلق هي المزودة بمنصات تسمح بهذا النوع من الألعاب . كما يمكن تطويلها بسهولة من النايلون المتين على أن يعقد من أطرافه ، ويمكن استخدام هذا النوع من الحبال في الأراجيح أيضا .

الأراجيح والهزازات :

الهز والتأرجح من النشاطات البشرية الأولية التي يمكن أن تهدىء العقل وتوسع مداركه . فالأطفال حين يجلسون في الأرجوحة يكونون في أغلب الأحوال فيما يشبه أحلام اليقظة . ويمكن صنع أرجوحة ممتازة ورخيصة الثمن بتعليق إطار السيارة القديم في جذع شجرة أو تركيب عارضة متوازنة فوق شجرة مكسورة الجذع فتكون كالأرجوحة الغالية الثمن تماما .

الزلاقات :

يمكن صنعها بعارضة من الخشب - بعد صقل سطحها جيدا وطلائه - على أن تركيب على ارتفاع مناسب لسن الطفل حتى تكفل له السلامة . والزلاقة المنخفضة تعتبر لعبة قيمة بالنسبة للطفل الذي يبلغ عمره ثمانية عشر شهرا ، ويستمتع بها كثيرا ، لأن الصعود إلى أعلى له نفس أهمية الهبوط إلى أسفل .

العربات المتينة :

لا بد أن تكون العربة كبيرة ومتينة بدرجة كافية حتى يركب فيها الأطفال ، بل وأن يتبادلوا ركوبها . والأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة والسابعة يصنعون عرباتهم في أغلب الأحوال من النفايات مثل : عجلات الأسرة القديمة ، وصناديق البرتقال الخشبية . وإن كانوا أصغر من ذلك سنا ، ولا يقدرّون على صنعها بأنفسهم ، يمكن للأب أن يقوم بصنع هذه اللعبة المحبوبة بنفسه . خاصة وأن العربة التي تشبه المشاية يستمر استعمالها بضع سنوات بطرق متعددة وفي اللعب التخيلي بوجه خاص .

الدراجات ذات الثلاث عجلات والعجلتين :

من اللعب غير الضرورية الغالية الثمن ، ولكنها تساعد على قطع الطريق بسرعة تفوق سرعة المشي على الأقدام ، وهي من الأنشطة المسلية جدا للصغار ، فالتبديل يساعد على التطور البدني . وتوجد الآن أنواع من الدراجات ذات الثلاث عجلات بدون بدال ، تم تصميمها لتجول الأطفال الصغار

الرمل والماء :

هاتان المادتان من أهم مواد اللعب في السنوات الأولى ، أليس لهما ملمس ؟ ألا يمكنك الإمساك بهما ؟ ، وتكتشف ما يغطس وما يطفو وما يصب وما ييضخ . وكل هذه من عوامل التعليم الحيوية للأطفال الصغار ولعب الرمل والماء من أسهل وأرخص اللعب التي يمكن تقديمها لهم : الدلو الصغير ، والجاروف الخشبي لجرف الرمال تعتبر من الأشياء المفيدة ويمكن الاستعاضة عنها بتقديم بعض الأدوات المستخدمة في المنازل كالملاعق

الخشبية ، وزجاجات البلاستيك والخرطوم . كما أن قطع الفلين والأخجار والخشب كلها من المواد الممتازة في التجارب المائية . ويمكن أيضا استخدام العلب الكرتون التي يعبأ فيها اللبن الزبادى كقوالب للرمال .

التركيب والتثبيت :

يشتمل هذا القسم على كثير من اللعب ذات الأغراض المتعددة التي يصعب تصنيفها . ومثال ذلك صينية الصور البسيطة التي لا تساعد على تمييز الأشكال وتنسيقها فحسب ، بل تشجع على الكلام والتخيل أيضا .

الفتحات والسدادات :

هي أول لعبة لتعلم التركيب ذات خمس سدادات مثبتة يمكن تركيبها في قاعدة خشبية صلبة . يستخدم الطفل البالغ عمره تسعة أشهر هذه السدادات في قرع القاعدة الخشبية والأرض . ثم يتعلم بالتدريج تركيب هذه السدادات في الفتحات المخصصة لها بالقاعدة الخشبية ولكن ذلك يتم بعد مدة ليست بالقصيرة . واكتساب هذه المهارة تعتبر خطوة كبيرة في تقدمه من هز الخشخشة الى السيطرة المطلوبة فيما بعد للاسماك بالفلم .

● صندوق الخطابات :

يعتبر التصرف على قطع الورق التي يتناسب حجمها مع الفتحات الموجودة بغطاء الصندوق والقائوها فيه المرحلة التالية للتنسيق والتطوير في التصرف على الشكل بعد لعبة الفتحات والسدادات ، كما أن نزع غطاء الصندوق للبحث في داخله عن الأشكال من اللعب التي تناسب الأطفال الذين بلغت أعمارهم خمسة عشر شهرا ، وتكون الرؤية بالنسبة لهم شيئا محققا .

صينية الصور المحيرة :

أول أشكال هذه الصينية يكون ذا ستة أو سبعة ثقوب لأشياء مختلفة يمكن نزعها وتركيبها بسهولة . وبحيث تكون من الصور المألوفة المسلية للأطفال الصغار - أي الذين تتراوح أعمارهم بين ثمانية عشر شهرا وثلاث سنوات - مثل : صور المزرعة ، ووسائل المواصلات ، والدكاكين ، والمنازل . وهذه اللعبة تنبه غريزة حب الاستطلاع وتطور اللغة . ويوجد الآن نوع منها تكون الأشكال داخل الثقوب ، ولكل شكل غطاء توضع تحته القطعة المجسمة للشكل . وأحسن أنواع القطع المجسمة هو الذي يصنع من الخشب أو البلاستيك الذي لا ينثنى أو ينكسر . وينطبق هذا على كل أنواع اللعب التي تستخدم في صواني الصور المحيرة للأطفال الذين تقل أعمارهم عن سبع سنوات . وثمة أنواع أكثر تعقيدا تناسب الأطفال الذين بلغت أعمارهم ثلاث سنوات حيث تشتمل الصينية على ثمانية أو اثني عشر ثقبا . وثمة نوع آخر أشد تعقيدا إذ تشتمل الصينية على خمسة وعشرين أو ثلاثين ثقبا لأشكال معقدة وصور واقعية وهذا النوع يناسب الأطفال من سن الرابعة حتى السابعة . ويظهر تطور الطفل في تمييز

الأشكال والعمل بيديه من استخدام لعبة الفتحات والسدادات البسيطة - بعد أن يبلغ عاما واحدا ، أما بالنسبة للأنواع المعقدة منها فيظهر حين بلوغه سن الخامسة .

● البناء والتشييد قوالب البناء الأولى

ان عددا قليلا من القوالب ذات اللون الزاهى تعتبر من أحسن الأشياء لعملية البناء الأولى . ويمكن صنعها من الخشب أو عجينة البلاستيك التى تعتبر مفيدة من الناحية العملية ، لأن البنائين الصغار سيلقون بها هنا أو هناك فلا تؤذيهم أو تحطم الأشياء الأخرى . ولكن عملية الطرق لابد أن تسبق عملية البناء . والطرق من التجارب والاكتشافات التى يكتسبها الطفل فى مرحلة مبكرة .

قوالب البناء :

هى أهم أشكال اللعب كلها . لأنها تمكن الطفل من ممارسة ألعاب مختلفة وبطرق عديدة لبضع سنوات . ويمكن استخدام القوالب الخشبية الواضحة المعالم ، المختلفة الأشكال لأنها تنبه التخيل فيبنى الأطفال منها : جراجات ، وكبارى ، ومدن ، وسيارات ، وحيوانات الخ ... وهى تناسب الأطفال من سن الثانية فأكثر .

والقوالب المصممة تصميميا جيدا تتيح للأطفال اكتشاف المبادئ الحسابية البسيطة . أى أن نصفى القالب يساويان حجم القالب . ولكن من المهم أن تكون القوالب مختلفة الأشكال ، لأن المكعبات وحدها محدودة الامكانية جدا . ولهذا تعتبر فضلات النجارة ، والصفائح من المواد الجيدة فى البناء . وكلما كان الطفل صغيرا احتاج الى عدد قليل من القوالب .

● مجموعات البناء :

يحتاج الأطفال فى سن الثالثة الى مجموعات البناء ذات القطع القليلة التى يجب أن تكون كبيرة الحجم سهلة التناول . ومن أحسن المجموعات الخشبية المجموعة التى صممها المهندس المعماري الدانمركى « وليم فانجيل » منذ سنوات طويلة والتى تسمى « كونكتور » حيث يقوم الأطفال بتركيب عدد قليل من القطع بعضها ببعض ، ثم يقولون ماذا قد تكون منها ، لأن الأطفال لا يمكنهم اتباع الخطط ، ويعوزهم التركيز على تنفيذها طبقا للأشكال المطلوبة ، ولا يقدرّون على ذلك الا فى مرحلة متأخرة . وكل ألعاب البناء والتشييد ألعاب خلاقية ومرضية الى حد كبير ، وتتوفر الآن مجموعات مشابهة لها . وتقدم هذه القوالب المتشابهة امكانيات لا حصر لها من اللعب للأطفال من سن عامين ونصف حتى سن الثانية عشرة أو أكثر بالنسبة للمتحمسين والجادين منهم فى ألعاب البناء ، كما أن مجموعات البناء التى تتركب قطعها بالمسامير القلاووظ تعتبر من اللعب الهامة ، ويوجد منها أنواع كثيرة تتناسب مع الأعمار المختلفة .

● لعب التدرج والطرق وغيرها • اللعب المتداخلة :

تشمل الصناديق والبراميل والعرائس • ان مجموعة الصناديق التي تتداخل في بعضها لها قيم متعددة في اللعب بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنة واحدة وثلاث سنوات • لأنهم يكتشفون أيا منها يتداخل في الآخر ، ويحاولون وضع صندوق فوق صندوق في وضع متوازن ، فيتعرفون في النهاية على نظام التدرج ، فيبنون منها برجاً كاملاً • أما مجموعات لعبة البراميل المتداخلة ، والعرائس الروسية فتحتاج الى مهارة يدوية بدرجة أكبر ، لأن كل واحدة منها لابد أن تفصل على حدة لاكتشاف الشيء الذي بداخلها • ويمكن صنع هذه اللعبة من علب الصفيح الفارغة •

علاقات الطرق :

عبارة عن مقعد مستطيل من الخشب المتين ، ذات علاقات كبيرة ترتطم بها من الأمام ومن الخلف بمطرقة خشبية خفيفة وتصلح هذه اللعبة للأطفال في سن ثمانية عشر شهراً ، لأنها تطور المهارات اليدوية ، فيتعلم الطفل ضبط المطرقة ليضرب العلاقة في خط مستقيم ، وهنا تظهر أسس النجارة •

تكوين الحلقات :

تعتبر الحلقات الخشبية أو المصنوعة من البلاستيك التي يمكن نظمها حتى يتكون منها عمود لعبة جيدة للأطفال الذين بلغوا من العمر ثمانية عشر شهراً • كما تعتبر الألعاب التي يتم نظمها في خيط من الألعاب السهلة للأطفال الأكبر سناً من ذلك •

البلاطات الملونة :

هي قطع هندسية كبيرة من الخشب أو البلاستيك وذات ألوان فاقعة • وتعتبر من مواد اللعب الممتازة للأطفال الذين بلغت أعمارهم ثلاث سنوات • وترك لهم ليصنفوها ويلائمون فيما بينها • ويمكن لهم في مرحلة تالية أن يستخدموها في صنع نماذج مبسطة • كما يمكن استخدام القوالب أو الصبائح ذات الأشكال المختلفة للتسوية والمواءمة •

الخيال :

ان تقليد الأطفال لحياة الكبار يساعدهم على المجازاة وفهم بعض الأشياء عن عالم الكبار الذي يرونه ويسمعونه عنه • فالأطفال يتظاهرون بهم يقودون قطاراً خيالياً أو يتجدثون الى صديق في التليفون أو يلعبون بالعرائس. لعبه الصبيان والبنات ••• كما أنهم يستعيدون حياة القرية بنماذج اللعب التي تتمثل في السيارات

وقوالب الطوب والمزارع والحيوانات . فالعوالم المجهولة التي تخرج عن نطاق تجارب الأطفال الكبار نوعا ما يخلقونها أيضا متظاهرين بأنها أشياء أسطورية كالتي يشاهدونها في الأفلام أو يستمتعون بقراءتها في الكتب . ولكنهم يعجزون في أغلب الأحوال عن التعبير عن أعمق عواطفهم ومخاوفهم عند قدوم مولود جديد للأسرة ، أو الأيام الأولى لدخولهم المدرسة .

وقد يمثل الأطفال هذه المشكلة في عالم هذه الألعاب الخيالية التي تصبح متنفسا هاما لما ينتابهم من أنواع القلق الداخلي .

● العرائس :

العروسة من أكثر أنواع اللعب في الاستمرار والأهمية . فالعروسة المقواة المصنوعة من الخرق أو المواد البسيطة رفيق وصديق مريح ، يمكن للطفل أن يحتضنها ويبادلها الحب أو يجرحها في الوحل كيفما يشاء ، بل وتصبح في مرحلة تالية في مرتبة الأم وتنهض بأعباء الأم الحقيقية . وليس من الضروري أن تكون العرائس من الأنواع المتقنة الصنع غالية الثمن ، فالأطفال من سن خمس إلى سبع سنوات يقدرّون العروسة البسيطة التي تكون على شكل طفل . ولقد وجدت في لندن عروسة مصنوعة من حذاء قديم . صنع الرأس من الكعب مع إضافة بعض القطع للعينين والفم ، وصنع الجسم من وجه الحذاء بعد ربطه بقطعة من القماش . وبالطبع كانت هذه عروسة فقيرة في بداية هذا القرن ، ولكنها كانت تحظى بالحب والاعزاز أكثر من أي لعبة غالية الثمن . أما العرائس المعقدة التي تقوم بالكلام فغير مناسبة لأنها تكرر نفس الكلمات المرة تلو المرة ، والأطفال يفضلون المحادثة المتجددة .

● بيوت العرائس :

ليس من الأهمية أن تكون غالية الثمن أو كثيرة التكاليف لأن صندوقا واسعا من الخشب أو الكرتون يمكن أن يصنع منه بيت ممتاز بعد نزع إحدى جوانبه . وصندوقان أو ثلاثة يمكن أن تصنع منها مجموعة من الشقق أو بيتا كبيرا ، كما أن علب الثقاب الفارغة تستخدم كأثاث لبيت العروسة أما أفراد أسرتها فتكون من أنابيب السوائل التي تستخدم في أغراض النظافة بالمنازل .

والوحدات الخشبية التي تصنع منها بيوت العرائس وأثاثاتها هي أكثر الأنواع التي تناسب الأطفال الصغار . وتقوم كثير من البلاد بإنتاج أنواع متينة منها في الوقت الحالي . أما البيوت الحقيقية للعرائس فغالية الثمن جدا فضلا عن أنها قابلة للكسر في أغلب الأحوال ، وذات تصميمات رديئة . ويحتاج الأطفال الذين يتراوح أعمارهم بين خمس وسبع سنوات إلى عرائس أكثر واقعية ، بينما يقبل الأطفال الأصغر سنا من هؤلاء على اللعب الرمزية المزخرفة .

معدات اللعب فى المنزل :

ان الأطباق والأكواب البلاستيك والمكانس وغيرها من الأدوات المنزلية المهمة بكثير من مثيلاتها المصنوعة خصيصا من أجل اللعب • ولكن لابد أن تكون المكنسة صالحة للاستعمال فليس هناك شئ أكثر إحباطا للطفل الذى يريد أن يقلد أمه فى العمل - من المكنسة التى لا تكنس • كما أن مجموعات الملابس والاحذية والقبعات القديمة التى يمكن للطفل أن يستخدمها فى كسوة العروسة تعتبر بالنسبة له من أعظم أدوات اللعب الخيالى •

الطبخ :

ان اضافة الماء الى الدقيق الناعم ، وتحويله الى عجينة تقطع قطعاً مستديرة، ومشاهدة وضعها فى الموقد وأخراجها منه فى شكل بسكويت وغيره تعتبر من التجارب المثيرة للأطفال الصغار • ولما كانت هذه اللعبة مستحيلة فى البلاد التى يعتبر فيها الدقيق من السلع ذات القيمة العالية ، يمكن أن تتم اللعبة بالصلصال والرمال • كما أن الملاعق الخشبية والاسطوانات والأدوات الأخرى المستخدمة فى تقطيع العجينة فى بعض البلاد تعتبر من الأشياء النافعة فى هذا النوع من اللعب •

• لعب وسائل المواصلات •

العربات النموذجية : تشمل النماذج الحقيقية المصنوعة للسيارات ، وعربات اللورى التى تعتبر من أدوات اللعب الأساسية لمعظم الأطفال فى البلاد المتقدمة • وفى حالة ارتفاع ثمن هذه اللعب يمكن صنعها من الخشب مع طلاؤها • ويمكن أن يرسم طريق على لوحة كبيرة من « الأبلকাশ » لتسير العربات فوقه ، وتوضع البيوت المصنوعة من القوالب أو قطع الخشب على جانبيه وبذلك يتسع المنظر الى حد كبير فى هذا النوع من اللعب الخيالية •

مجموعات القطارات :

من أعظم اللعب التى أنتجت فى السنوات الأخيرة مجموعات السكك الحديدية المصنوعة من الخشب التى قامت السويد بصنعها للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث وسبع سنوات • فالحلية الخشبية البسيطة من السهل عليهم أن يركبوا بعضها فى البعض الآخر وينظموها بطرق لا تحصى • أما القطارات الآلية أو التى تعمل بالبطاريات فهى تناسب الأطفال الكبار الذين يمكنهم فهم الميكانيكا ، ولأن

الأطفال الصغار يصابون بالملل من مشاهدة اللعب الآلية ، فانهم يرغبون فى اللعبة التى يستطيعون السيطرة عليها بأنفسهم والتى تنمى فى نفوسهم ثقة كبيرة .

اللعب الخلاق :

ان الأطفال الصغار الذين يكونون فى سن الثالثة فأقل لا يدركون ذواتهم . فهم فنانون تلقائيون يتمتعون بحساسية خاصة للون والرسم وأقلام الألوان ، ولأنهم يريدون النتائج بسرعة فانهم يحتاجون الى قطع كبيرة من الورق . وأصلح المواد وأرخصها وأكثرها تناسبا لمجهودات الأطفال الاولى فى هذا المجال هى أوراق الجرائد . وورق الملف ، وورق الجدران بالإضافة الى بعض المواد الأخرى مثل : مسحوق الطلاء ، وأقلام الألوان من الشمع وخلافه . وكلما كبر الأطفال يصبحون أكثر رهافة ودقة ، وتتسم الصور التى يرسمونها بالفكر الى حد ما ، يظهر فيها أنهم صاروا أكثر تعرفا على ما يرسمونه ، وأصلح الأدوات لهذه المرحلة الفرشاة الصغيرة والأقلام . كما أن قيامهم بتشكيل بعض النماذج من الصلصال أو المواد الأخرى يعتبر من النشاطات الهامة للأطفال الصغار ، أضف الى ذلك الآلات الموسيقية البسيطة بكل أنواعها كالطبول المصنوعة من الصفيح أو البلاستيك التى تكسبهم حاسة موسيقية قد تستمر معهم مدى الحياة .

الدمى :

هى اللعب السحرية المتسمة بالواقعية والحياة التى تبهر الأطفال الصغار وتثير خيالهم فى اللعب بها ، وأفضل أنواعها التى يقوم الوالدان بصنعها بالاشتراك مع أطفالهم . وأبسط الأنواع هى التى تصنع من الجوارب القديمة .

معدات النجارة :

هى معدات حقيقية ولكنها أصغر حجما وتشمل : المطارق والمناشير والمفكات وغيرها التى يمكن للأطفال من سن الخامسة فأكثر أن يستخدمونها مع شئ من المراقبة . ومجرد افتراض الكبار أو الأطفال قادرين ومستولون بالدرجة الكافية عن المعدات التى يستخدمها الكبار يولد فى نفوسهم ثقة كبيرة .

● الألعاب :

عبارة عن اللوحات البسيطة التى يستخدم فيها « زهرة النرد » أو أوراق اللعب ، وكلها أدوات ذات قيمة تعليمية للأطفال قبل سن

الدراسة • فمن الوقت الذى يلعب الطفل فيه وحده وهو مسرور وحتى يحبو ويتمكن من اللعب من خلال الآخرين يكون مازال عاجزا عن مشاركة لعبه ، ولكن القدرة على اللعب مع الآخرين تتطور لدى الطفل حين يبلغ الثالثة من عمره • وعلى أية حال ، فان تعلم الالتزام بالقواعد ، وانتظار دوره ، وأن يخسر أو يكسب فى لعبة ذات صورة بسيطة مثل لعبة « اللوتو » تتطلب نضجا انفعاليا لا يظهر قبل سن الرابعة أو الخامسة الا فى حالات نادرة • وحينما يتعلم الأطفال التعرف على الحروف والأرقام تصبح اللعب التى تتطلب القراءة والعد تسلية عظيمة تساعد على تنمية هذه القدرات •

الدومينو المصورة :

هى أول اللعب المصورة التى تشجع غريزة المواءمة ، وهى عبارة عن قطع كبيرة من الدومينو توضع عليها صور بدلا من النقط التى تكون فى قطع الدومينو العادية • والأطفال الذين بلغوا الثلاث سنوات يستمتعون بتصنيفها ولعبها وحدهم • وتعرف الاطفال على الصور والأشكال والألوان يعتبر خطوة هامة للتعرف فيما بعد على الحروف والأرقام • وحين يبلغون سن الرابعة أو الخامسة يستطيعون لعب الدومينو مع غيرهم •

لعبة الصور الضخمة « اللوتو » :

من اللعب الهامة الأخرى التى تشجع غريزة المواءمة أيضا وهى لعبة مصورة تشتمل على أشكال وألوان للتعرف عليها بالمشاهدة ، وتناسب الأطفال من سن الرابعة حتى السابعة • فالصور البراقية الضخمة غير المنظمة يسهل التعرف عليها لتشابهها بالاشياء اليومية المعتادة تجعل منها لعبة ممتازة من اللعب التى تلعب فوق الأرض •

لعبة الينوس والسلم والشعبان •

لعب بسيطة تلعب بزهر النرد ، ويوجد منها أنواع مختلفة فى أنحاء كثيرة من العالم ، وتعتبر من اللعب المفضلة فى المملكة المتحدة لا يتوقف الاستمتاع بها من جيل من الأطفال الى جيل آخر ، وهى من اللعب التى تسبب الاثارة من رمي للزهر وتحريك للقطع من مكان لآخر وفقا لأرقام الزهر بعد رميه وهذه العملية تحدد هدفاً للأطفال فيتعلمون العد الذى قد تفشل فى تعليمهم لهم الطرق التقليدية للتعليم • ومن الواضح أن هذه الألعاب تناسب الأطفال الذين قد بدأوا فى فهم

الأرقام أى من بلغوا سن خمس سنوات فأكثر ، وثمة ألعاب تقليدية للأطفال فى كل أنحاء العالم . لا يقدرها الكبار لأنها مألوفة لهم جدا - ومع أنها لا تتطلب سوى القلم الرصاص وشئ من الورق أو عصا ورقعة من الرمل الناعم أو الأرض ليخربش الأطفال فيها وهى لا تتطلب أيضا سوى القدرة على رسم الرموز البسيطة أى الحروف والأرقام . وأفضل أنواع هذه اللعب هو النوع المعروف منها فى المملكة المتحدة وكلها لعب مسلية تتطلب الملاحظة والتفكير وتعتبر من الوسائل التعليمية الرخيصة الثمن التى تناسب الأطفال من سن الخمس الى سبع سنوات .

● الملاحظة والابهار :

لا ريب أن اللعب الجيدة مسلية كلها ، ولكن البعض منها يتصف بشئ يصعب علينا تحديده ألا وهو الابهار والسحر التى تتميز بها أنواع من اللعب التى توسع المدارك وتنبه العقل . فالعدسات المكبرة والعدسات المصغرة تكشف العالم صغيرا كان أم كبيرا فى أشكال جديدة عجيبة ، كما أن الرؤية من خلال قطعة من البلاستيك نصف شفاف تحول الدنيا الى عالم من الزرقة ، والدجاجات الخشبية الصغيرة التى تقفز فى الهواء ثم تنزل الى الأرض لتقفز أعشاشها الخشبية وهى تتأرجح (لعبة روسية قديمة) فتبدو وكأنها تنبض بالحياة . هذه الألعاب كلها تبهر الأطفال الصغار وتنبه خيالهم وتثير فيهم نوعا غير محدود من حب الاستطلاع .

● ملاحظات عن الهواء :

ان الفقاعات التى تنتشر حول حلقة من السلك اللولبى المغمور فى خليط من الماء والصابون لا تعطى للطفل فكرة ما عن ضغط الهواء فحسب ، بل تعكس وهى تجرى ألوان قوس قزح التى تأخذ بالألوان .

البالونات :

هنا أكثر أنواع اللعب التى تعطى فكرة عن ضغط الهواء ، ومن أكثر اللعب تواضعا .

السهم الورقية :

من المدهش أنه لم يولد طفل فى بريطانيا ، بل وفى أجزاء كثيرة من العالم الا وقد صنع فى وقت ما واحدة من هذه الأجسام الطائرة، بأن يقوم بطن قطعة مسطحة من الورق لتكون جسما مخروطيا يشبه زعانف بعض الطائرات الحديثة . وهذه اللعبة من الوسائل البارة لاكتشاف الأطفال الأساسيات البدئية لعلم الطيران .

الطائرات الورقية :

يتطلب صنعها وتطويرها الى نوع من التعاون . وهى من أفضل اللعب التى تناسب الاطفال من سن خمس سنوات فأكثر .

المغناطيسية :

ان قوة المغناطيس على جذب قطع المعادن الصغيرة هى شكل آخر للاكتشافات العلمية المبكرة التى يتصرف الاطفال عليها من اللعب التى يبهرون بها فى أغلب الاحوال .

ليست لعبا فحسب :

ان سحر العالم الطبيعى مصدر لدهشة الاطفال الصغار . والمواد الطبيعية بكل أنواعها تأسر ألبابهم وتثير فضولهم ، كما هو الأمر حين يشاهدون البنسات والحيوان .

ويمكن للأطفال الصغار أن يشاهدوا العالم الحقيقى وهو يعمل بطرق متعددة . فبرطمان المربى يمكن تحويله الى أداة جيدة للملاحظة حين نضع « بصلة » على حافته فى وضع متوازن فتمتد جذورها فى الماء الموجود بالبرطمان . ويرقات الفراش التى تزحف فوق الأوراق التى تتغذى عليها ، وحبوب اللوبيا التى تنفتح وتأخذ جذورها وأوراقها فى النمو ان وضعت فوق قطعة مبللة من ورق النشاف . لا ريب أن رؤية هذه العمليات كلها يدهش الاطفال الذين يشاهدونها يوما بعد يوم ، كما أن جمع الحصباء أو القواقع يعتبر من الانشطة الاخرى للأطفال الكبار .

ومن أفضل أنواع اللعب كافة اللعب التى يصنعها الوالدان لأطفالهم . لأنها تكون دائما من اللعب الناجحة التى يحتفظ الأطفال بها وينسون اللعب الأخرى . . . والنفائات والخردة - بكل أنواعها - هى أكثر المواد سهولة فى صنع اللعب النافعة المألوفة اذا استخدمت استخداما مفيدا ، واذا لم ينظر الانسان الى كنهها ، وحاول أن يراها من وجهة نظر الطفل فسوف ينفث له مجال جديد تماما للعب . وخير مثال لذلك ، الصندوق الكرتون المتواضع . ولكم عانى كثير من الآباء والأمهات من عجزهم عن شراء لعبة غالية لأطفالهم ، فلم يجدوا أمامهم سوى الصناديق الكرتون التى يشترون فيها بضائعهم . وتتوفر فى هذه الصناديق امكانيات كبيرة لصنع اللعب فهو أساسا فى شكل اللعبة البدائية ، ويمكن أن تصنع منه العرائس ، والمنسازل والأعشاش ، بينما اللعب الجاهزة لا تستخدم الا فى غرض واحد ، أما الصندوق

الكرتون البسيط ففيه مجالات أوسع لخيال الظل ، ويمكن أن تصنع منه لعبة أخرى • لا تكلف شيئا و تتكلف مبالغ تافهة - بشيء من الخيال وأعمال الفكر •

صندوق البريد :

يمكن صنعه من صندوق من الكرتون حجمه حوالى ١٥ سم مكعب ذى غطاء ينزع بسهولة ، ثم نرسم عليه ثلاثة أشكال مختلفة (بكرة - كرة قطرها حوالى ٤ سم ، قطعة ذات حجم مناسب من الخشب) ثم نقطع هذه الأشكال بآلة حادة مناسبة • ثم تلقى هذه الأشياء فى الفتحات وبذلك نكون قد صنعنا لعبة مقبولة •

● المكعبات :

يمكن صنعها من صناديق الكرتون ذات الحجم المتوسط بعد حشوها جيدا بأوراق الصحف القديمة ، ثم لصق أطراف الغطاء بشريط لاصق أو بالصمغ وتغليفها بطبقة من ورق الصحف - المغموسة بالنشاء الذائب فى الماء ثم طلاؤها بألوان مختلفة وبهذه الطريقة تصبح أكثر متانة وأطول عمرا •

صندوق اللعب :

من اللعب المناسبة للطفل الصغير الذى يشرع فى اللعب على الأرض خذ صندوقا عميقا ومتينا الى حد ما واملاه بكل أنواع الأدوات المنزلية الصغيرة الحجم التى تم الاستغناء عنها شريطة ألا يكون من بينها أدوات حادة أو أشياء يمكن للطفل ابتلاعها • فلنضع فى الصندوق مثلا : حلقة بها مجموعة من المفاتيح - (وهذه تـخـشـخـش جيدا) ، وحجر أملس كبيرا نوعا ، وفرشاة قديمة من النوع المستخدم فى طلاء الأظافر وأسطوانة من الكرتون ، وعلبة ذات غطاء متحرك وكلها أدوات مناسبة تعلم الطفل شيئا عن الوزن والحجم والشكل • وسوف يقوم الطفل بإضافة كثير من الأدوات الأخرى ولعبة كهذه تستخدم لبضع سنوات •

● لعب الاختباء :

تصنع من الصناديق الضخمة التى يمكن للأطفال الدخول فيها مثل (الصناديق التى تغلف الثلاجات بها أو التى تلقىها الاسواق المفتوحة) وهى من المواد الممتازة للألعاب التخيلية ، كما يمكن أن تصنع منها نماذج للسيارات والقطارات والطائرات • ويستطيع الآباء والأمهات

مساعدة أطفالهم فى إقامة مسرح صغير للعرائس من هذه الصناديق بوضع واحد منها بجوار الآخر . كما يمكن استخدامها كقوالب للبناء ولعبة المخبأ التى صممها « بول آبات » من اللعب السائدة فى كثير من مدارس حضانة الأطفال ليست الا صندوقا كبيرا ذا فتحات متعددة ، وقد أخذ فكرتها من مشاهدته للأطفال وهم يلعبون فى هذه الصناديق الكبيرة ويختبئون فيها .

اللعبة التى تصنع من الصفيح :

يجب فحص علب الصفيح قبل استخدامها للتأكد من أن حوافها ليست حادة ، واستخدام الفتحة الدائرية هى الطريقة المثلى لنزع أغطيتها ، كما يجب نزع جميع الملصقات الورقية التى توجد عليها .

اللعبة التى تتدحرج على الأرض :

يمكن أن تصنع من علبة من الصفيح (يبلغ ارتفاعها حوالى ١٠ سم وقطرها حوالى ٦ سم) لعبة جديدة يدحرجها الطفل فوق الأرض . وهذه اللعبة تشجع الطفل على الزحف وراءها وهى تتدحرج . كما أن علبة من نفس الحجم يوضع بداخلها قليل من « الحصى » ويلحم غطاؤها تجعل الطفل يكتشف التناقض بينها وبين العلبة الفارغة . وهذه الخشيشة المتدحرجة تسر الطفل سرورا بالغا ، ويمكن زخرفتها بالطلاء أو القصدير .

لعبة الأعشاش المتداخلة :

تصنع من أربع أو خمس علب ذات أقطار متدرجة وتركب أحداها داخل الأخرى الخ . وتطلى كل علبة منها بلون معين ، وهى من اللعب الممتازة التى تناسب الأطفال فيما بين سن تسعة أشهر وثلاث سنوات .

لعبة التليفون :

تصنع من علبتين بغير أغطية فى حجم العلب السابق ذكرها . وتثقب قاعدة كل منها ، ويتم توصيلهما بقطعة طويلة من الخيط أو الوتر . حينما يشد الخيط أو الوتر ويتكلم طفل فى علبة منهما يسمعه الطفل الذى يستخدم العلبة الأخرى . وهى فكرة لم تتوقف أبدا عن إبهار الأطفال خاصة لو كان المتحدث فى مكان لا يراه المستقبل (فى غرف مختلفة أو خلف بعض الأشجار) .

استخدام الأوعية البلاستيك :

تستخدم الأوعية البلاستيك فى لعب الاطفال الصغار بصصفة دائمة ، وغالبا ما تكون من نوع متين غير قابل للكسر . كما أن الأوعية الرقيقة التى تستخدم فى تعبئة اللبن الزبادى تناسب الاطفال فى سن ثلاث سنوات . أما من يكبرون على ذلك فيستخدمونها فى ألعاب الرمل والماء .

الحشاخيش :

هى أوعية صغيرة على شكل الانابيب أو زجاجات البلاستيك التى تستخدم فى تعبئة زيوت الشعر « والشامبو » ويوضع بداخلها عدد قليل من حبات الأرز أو العدس ثم تلحم من أعلى فتتكون منها حشاخيش جيدة . كما يمكن الاستعاضة عن الارز والعدس بالحبوب أو الأجسام المناسبة الأخرى . وطالما كانت هذه الأجسام غير صالحة للأكل فمن المستحيل نزع أغذية هذه الأوعية .

الحشاخيش الموسيقية :

لا يتطلب صنعها الا زجاجتين من البلاستيك غير القابل للكسر من النوع المستخدم فى المشروبات العادية . يوضع فى كل منهما قليل من الرمل ، وبعض من الحصى أو الحبوب الجافة - وثمة مواد كثيرة أخرى تفى بهذا الغرض ثم تلحم الزجاجتان من أعلى فينتج عنهما آلات موسيقية تناسب الاطفال من سن ثلاث حتى ست سنوات . كما أن عددا من الزجاجات التى يوضع فى كل منها نوع مختلف من المواد ينتج عنها مجموعة من الأصوات المختلفة التى تصلح لاعطاء التجارب الأولى للصوت . ويمكن تصميم لعب الأصوات المتوائمة المبسطة باستخدام ثمانى أو عشر زجاجات . تملأ كل اثنتين منها بمادة واحدة وهكذا دواليك . ويمكن للأطفال بهذا محاولة مواءمة الأصوات .

البكرات الملونة :

ان عددا من البكرات الملونة البراقة التى تنظم فى قطعة من الخيط المطاط « الاستيك » تعلق من أحد أطرافها فوق سرير الطفل تعتبر من اللعب التى لا تقل قيمتها عن مثيلتها التى تشتريها من السوق .

الجلجل :

ان نظم ثلاث أو أربع بكرات فى قطعة من الوتر مع ترك مسافة مناسبة منه تسمح بارتطامها ببعضها وربط طرفى الوتر معا حتى يتكون ما يشبه العقد الذى يحدث جلجلة ذات صوت مقبول يشجع الطفل على الامساك بالبكرات وتحريكها .

نظم البكرات :

ان استخدام اثنا عشرة بكرة أو أكثر من البكرات الملونة ونظمها فى خيط من البلاستيك من النوع الذى يستخدمه عمال الكهرباء فى تغليف الأسلاك الأرضية يعتبر من الوسائل الممتازة فى تعلم نظم البكرات لأن خيط البلاستيك أكثر صلابة وأسهل استجابة من الوتر .
واذا لم يتوفر فيمكن استخدام رباط طويل من أربطة الاحذية ذات الأطراف المعدنية .

● استخدام البكرات فى التصنيف والمواءمة والبناء :

ان البكرات الملونة مادة ممتازة لكل نشاطات التمييز ، والتعرف على اللون ، ومقارنة الالوان بعضها البعض ، كما أنها مفيدة فى عمليات البناء . ويمكن للأطفال الكبار الى حد ما استخدامها فى تعلم العد . اذ يمكن صنع المعداد البسيط من نظم عدد من البكرات فى أربع قطع متدرجة الطول من السلك الصلب وتركيبها فى اطار خشبى بحيث تكون البكرات على هذا النمط أربع منها حمراء ، وثلاث خضراء ، واثنان زرقاوان ، وواحدة صفراء فى كل قطعة من السلك .

استخدام صور المجلات القديمة :

تعتبر من المواد الهامة فى لعب الصور المقطوعة ، ويجب اختبار الصور الكبيرة الواضحة للأشياء التى تثير اهتمام الاطفال مثل : الحيوانات والسيارات وغيرها من الأشياء المألوفة فى الحياة اليومية التى تثير الفضول . ومن الوسائل الطيبة جمع عدد من الصور المناسبة من المجلات حتى نختار منها .

لعب بسيطة للصور المقطوعة :

عبارة عن صورة كبيرة تلتصق على قطعة سميكة من الكرتون أو « الأبلكاش » ثم يتم تقطيعها الى عدد من القطع تتناسب وسن الطفل ،

فتقطع قطعتين أو ثلاثا لمن يكون عمره عامين ، وتقطع خمس عشرة
أو عشرين قطعة لمن يكون فى سن الخامسة • ثم يقوم الطفل بتجميع
هذه القطع حتى يكون الصورة •

لعبة « اللوتو » :

عبارة عن جمع أعداد من الصور المتماثلة من الاعلانات التى تنشر
بالمجلات (يظهر الاعلان نفسه فى عدة مطبوعات) ، ويمكن تعليق هذه
الصور على لوحات • وصنع لعب الصور الأخرى •

كراسات القص واللصق :

حينما يبلغ الأطفال سن الرابعة أو الخامسة يحبون جمع الاشياء ، ولعبة
القص واللصق من اللعب المألوفة • وقص الصور يناسب الاطفال من سن الرابعة
فأكثر • وتصنع كراسة هذه اللعبة من صفحات من الورق المقوى التى تجمع من أحد
أطرافها بخيط متين ، ثم تلصق الصور المقطوعة عليها • ويمكن للطفل أن يختار
شيئا معيناً يقوم بقصه من المجلات والمطبوعات الأخرى مثل السيارات • كما يمكن له
أن يختار لونا معيناً بغض النظر عن نوعية الشئ فيقوم بقص كل الصور المنشورة
باللون الأخضر مثلا • والمقصات المستديرة الأطراف هى أنسب أنواع المقصات
للأطفال الصغار ، ولكنهم مع التوجيه والمساعدة يستطيعون أن يتعلموا استخدام
الأنواع الأخرى من المقصات •

حقا ان اللعب ليست من الأمور التافهة - كما كان ينظر إليها فى يسوم من
الأيام - بل هى من الوسائل الأساسية فى التعليم • ومثل الأطفال الذين يحرمون
وسائل التسلية وفرص اللعب مثل الذين يحرمون الحب والطعام والدفع ويظلون
طوال حياتهم فى وضع سئ سواء فى علاقاتهم أو تعليمهم • أما الأطفال السعداء
الذين يشبعون حاجاتهم منها فهم الذين يصبحون رجالا سعداء مبدعين •

التعليم قبل المدرسى والأمهات العاملات في المجر

زيادة النشاط الاقتصادى للنساء
فى جمهورية المجر الشعبية برنامج
اجتماعى وسياسى رفيع من جوهر
مجتمعنا الاشتراكى .

والمرأة انسان مبدع ، وعلى
استعدادها لقبول الامومة ،
يتوقف التناسل الاحيائى لآى
مجتمع ، والامومة ، مع العناية
الخاصة بالأطفال وتربيتهم من أسمى
اهتمامات المجتمع . وفى اعتقادنا
أن الامهات والآباء الذين يسهمون
اسهاما فعالا فى صياغة المجتمع
الاشتراكى والارتقاء به هم أجدر
الناس بتنشئة الأطفال تنشئة صحيحة
بالروح الاشتراكية ، ولهذا السبب
فانا خلقنا الظروف التى يتأتى للنساء

الكاتبة : جوليا ترجونى

انضباطية اجتماعية وتربوية ، رئيسة الادارة الثقافية بالمجلس
القومى للنساء المجريات سابقا ، وتقوم بدراسة لآحوال
النساء والامهات العاملات .

المترجم : أحمد رضا

فيها أن يؤدين مهمتهن كمستخدمات ، ويتحملن المسؤولية كأمهات ويكفل دستور جمهورية المجر الشعبيه الذي صدق عليه في عام ١٩٤٩ وعدل في عام ١٩٧٣ حقوقا وواجبات للنساء والرجال على السواء ، وفي الدستور فقرة مستقلة خاصة بالأطفال والأسرة .

والمناخ القانوني وغيرها التي يمكن أن يخصص عليها النساء بمقتضى الدستور ، هي من ناحية نفس المنافع المنصوص عليها لصالح المجتمع بأسره ، وتزيد عليها في بعض النواحي الأخرى . أما المنافع الخاصة التي يتمتع بها النساء ، فإنها توفر حماية خاصة من مخاطر العمل من أجل مساعدة النساء العاملات على تأدية وظيفتهن الحيوية ، وظيفه الأمومة ، وكفالة ممارستهن الفعلية للحقوق بنفس الفرص التي يتمتع بها الرجال .

ولا يتسنى تحقيق البرنامج الاجتماعي لتشغيل المرأة وحماية الأمومة وتشجيعها إلا من خلال نظام اقتصادي متكامل ، ينظم فيه العمل جنبا إلى جنب مع الرفاهية الاجتماعية والتنمية الثقافية . ويضطلع المجتمع بمسئوليته نحو الطفل والأم قبل الولادة ، ويمتد اهتمامه وعنايته بهما طوال فترة التربية الاجتماعية .

وفي المجر فرص أفضل لتلقى التعليم في المدارس ، ونظام مهني متطور ، تعمل كلها على تحسين الظروف المواتية لتنمية شخصية النساء ومساواتهن الكاملة بالرجال في الأسرة وفي المجتمع ، وتساعدن على أداء وظيفتهن كأمهات صالحات .

ويتوقف الوضع الاجتماعي للمرأة العاملة وللأم على وضعها في نطاق الأسرة ، والمساوات في العمل ، وفي العلاقات الانسانية في نطاق العمل هي أساس مساواتها في نطاق الأسرة ، ولكنها أساس فحسب ، ذلك أنه من الضروري توافر شروط أخرى كثيرة لكي يتيسر لها أن تتساوى مع زوجها ، باعتبارها زوجة وأم . وتتحقق بعض هذه الشروط في المجر من خلال نظام اجتماعي خاص بالمساعدة الأسرية .

وثمة عناية صحية خاصة بالنساء قبل الحمل تتغيا كفالة الحمل الصحي والأطفال الأصحاء . ويتركز الاهتمام على الحيلولة دون تفاقم المشاكل .

وتقدم كل أنواع الرعاية الطبية والعلاج بالمجان كحق من حقوق المواطنين . من ذلك أن النساء العاملات ، والنساء غير المنتجات اقتصاديا يتساوين من حيث حقهن في الرعاية الطبية النسوية ، وفي شائر الخدمات والمنافع الصحية . وهناك فضلا عن ذلك بعض نواحي الرعاية الصحية للنساء تفرضها السلطة المركزية على أصحاب العمل الذين يلتزمون بها . وفي كل أماكن العمل ، وبخاصة المصانع يعتنى بتطبيق قواعد الأمن واسنعمال الأجهزة الوقائية .

وابعض المؤسسات الخاصة بالأطفال مثل دور الحضانه (للأطفال من ستة أشهر الى ثلاث سنوات) ، ورياض الأطفال (من ثلاث الى ست سنوات) أهمية خاصة ، لا لأنها توفر أحدث وسائل التحول الاشتراكي فحسب ، ولكن أيضا لأنها تساعد على الحصول على أكبر قدر من المساواة في الفرص الاجتماعية .

والحق في العمل هو حق انساني طبيعي ، ولكن من المعترف به أيضا أن إتاحة المساواة في فرص العمل للنساء هو أفضل اسهام مستطاع في تنشئة الأطفال .

وبالنسبة الى استمرار رعاية الاطفال فى المنزل ، فان للأمهات العاملات الحق فى المطالبة بالأجازة والبدل الخاصين بالتفرغ لرعاية الطفل بعد انقضاء أجازة الوضع ، حتى انقضاء السنة الثالثة من تاريخ ولادة كل طفل . وقد تقرر هذه الميزة لوضع تكون فيه الأمهات بوجه عام منتجات من الوجة الاقتصادية - فالموارد الاقتصادية ليست حتى الآن كافية للوفاء بالحاجة الواسعة لدور الحضانة - وحين يكون ثمة سبب قوى لتشجيع الفتيات على الاضطلاع بمسئوليات الأمومة .

وتعمل سياسة دعم الاسرة على تعزيز موقف انسانى خاص ، والهدف من ذلك هو تنمية العلاقات الديموقراطية القائمة على المساواة فى الحقوق ، والاحترام المتبادل ، ومسئولية كل من الزوجين نحو الآخر ، ونحو الأطفال بقدر المستطاع .

ولا تفسر المساواة بأنها تماثل ، ومع ذلك فليس هناك سبب يدعو الى التفرقة الشديدة فى مسئوليات الاسرة من الزوج والزوجة ، ذلك لأن واجباتهما قابلة « للتحويل » ، وفى مقدورهما - بل وعليهما - أن يساعد كل منهما الآخر فى شئون كانت فى الأنماط الأسرية القديمة منفصلة بعضها عن بعض باعتبارها من اختصاص الزوج أو الزوجة . ويجب أن يكون كل من الأسرة والمجتمع على ادراك تام بمسئولياته الخاصة ، والمسئوليتان متكاملتان .

وتتعلق بالوالدين المسئولية الأساسية نحو الطفل . وهناك بالطبع قدر كبير من المساعدة المباشرة وغير المباشرة التى تقدمها الدولة ، ماديا وسياسيا وأخلاقيا وتربويا .

وفى المجر ، تعمل كل التنظيمات الاجتماعية والسياسية ، والتنظيمات التى تحمى مختلف المصالح كل ما فى طوقها للمساعدة على تنشئة الأطفال وتعليمهم وحماية مصالح الأبوين والأطفال .

وهناك ، كما هو الواجب ، تعاون وثيق بين التنظيمات الاشتراكية التربوية وبين الآباء وتعمل « جمعيات الآباء والمعلمين » بنشاط منذ أكثر من ثلاثين سنة فى دور الحضانة ورياض الأطفال والمدارس كلها . وهذه فى الواقع حركة اشتراكية واسعة تشمل كل أسرة بها أطفال صغار . ولما كانت كل أسرة ، وكذا المجتمع بأسره ، يهتمها أن تنمو شخصية الطفل نموا سليما ، فان الآباء مدعوون للتعاون مع المعلمين على قدم المساواة . وفى الوقت نفسه توفر « جمعيات الآباء والمعلمين » فرصا لتدريب الآباء على القواعد التربوية الحديثة ، ويتم ذلك بطرق سياسية وتربوية لائقة .

وقد اتخذ استخدام النساء ودورهن فى تربية أطفالهن الحدود والأشكال التى تقدمها هنا ، وذلك فى مجتمع متطور ومتغير . وقد تم التقدم فى هذا المجال من خلال ممارسات مخططة بعناية ، ومع ذلك فهى لا تخلو من متناقضات . والواقع أن التقدم قد تم فى الكثير من الأحيان من خلال التناقض الواضح بين الأساليب والآراء المتضاربة . وقد أصبح الدعم التنظيمى الحديث ممكنا بفضل التحسين الثابت فى الموارد المادية . وفى الوقت نفسه اقتضى الأمر تطوير وتوسيع مجموعة من التنظيمات التى تتغيا تدريب عدد كاف من العاملين الكفاء فى مجال الصحة والتعليم ، والقادرين على تنفيذ البرنامج الصحى والتربوى .

استخدام النساء

كان النساء في بداية عام ١٩٧٥ يمثلن ٥١ر٥ في المائة من مجموع سكان المجر ، والنساء البالغات سن الاستخدام يشكلن ٤٨ر٩ في المائة من مجموع السكان البالغين هذه السن .

وقد ازداد النشاط الاقتصادي للنساء البالغات سن العمل (من ١٤ الى ٥٥ سنة) بمعدل أعلى من زيادة عدد كل النساء البالغات سن الاستخدام . وليس النساء غير المنتجات هن فقط زبات البسوت التقليديات ومن يتبعهن ، وإنما يشمل أيضا الطالبات والمتقاعدات برغبتهن . والنساء الحاصلات على أجازة للعناية بأطفالهن .

وفي عام ١٩٧٥ بلغ عدد النساء المستخدمات بأجر ٢٢٣٥٤٠٠ ، ويشمل هذا العدد أيضا حوالي ١٧٠٠٠٠ فضلن الاستمرار في العمل والحصول على الأجر بعد بلوغ سن التقاعد (وهو رسميا ٥٥ سنة في المجر) . وكانت نسبة النساء المشتغلات عادة خارج المنزل واخترن ترك العمل في اجازة لرعاية أطفالهن ثمانية في المائة في عام ١٩٧٠ و ٩ر٢ في المائة في عام ١٩٧٣ ، و ١١ر٥٥ في المائة في عام ١٩٧٥ . وفي عام ١٩٧٥ كان النساء يشكلن ٤٤ في المائة من مجموع السكان الذين يعملون ويتكسبون ، وتحقق هذا بفضل نمو الاقتصاد القومي ، والمعدات التقنية الحديثة ، وكذا تحسين الشئون التربوية والصحية ، والنقل والتجارة ، وكلها في حاجة الى خدماتهن ، وفي الوقت نفسه يسرت استخدامهن في المجال المهني .

والنساء في سن الانجاب (من ١٥ الى ٤٩ سنة) نشيطات للغاية في المجال الاقتصادي ، مثلهن في ذلك مثل مجموع السكان العاملين حتى سن الخامسة والخمسين .

وثمة ٦٧ر٣ في المائة من مجموع النساء في سن الانجاب مستخدمات ناجحات والحصول على عمل بالنسبة الى النساء في مقتبل العمر ، أمر مفروض جدلا ، ومن ثم فان الأغلبية العظمى من الأمهات الصغيرات نشيطات اقتصاديا .

وقد تبين من تحليل المعلومات الديموجرافية (الاحصائية السكانية) أن من بين ٢٦٦٣٩٠٠ امرأة في سن الانجاب ، يوجد حوالي ٦٢٠٠٠٠ الى ٦٣٠٠٠٠ امرأة ، أي من ٢٤ الى ٢٥ في المائة لهن أطفال دون السادسة . هذه النسبة أكثر ارتفاعا عند النساء العاملات الأجيريات ، اذ تبلغ حوالي ٣٥ - ٣٦ في المائة (٥٠٠٠٠٠ امرأة)

اشتراطات خاصة بالأمهات العاملات

ليس هناك تمييز من ناحية الجنس بالنسبة الى حقوق الاستخدام وواجباته ، ولا يجوز رفض استخدام المرأة الحامل ، أو أم لطفل صغير على هذا الاساس . غير أنه كما يوجد بعض المحظورات بالنسبة الى استخدام الأولاد (والبنات) القصر في أعمال تتضمن بعض المخاطر ، فإنه لا يجوز استخدام المرأة الحامل في عمل يضر بصحتها أو بنمو طفلها . وتتحدد الاعمال التي تعتبر منطوية على مخاطر على أساس من قواعد صحية مركزية تضعها الهيئة المدنية ولا يطلب أداء أي عمل ضار

فى ساعات اضافية من المرأة الحامل ابتداء من الشهر الرابع من الحمل حتى بباغ وليدها من العمر سبعة شهور . والى أن يبلغ الطفل السنة الأولى من عمره ، ويمكن تكليف الأم بالعمل ساعات اضافية ، أو استدعاؤها للعمل اذا أبدت هى نفسها رغبتها فى ذلك . ولا يجوز أن يطلب من أم لطفل لم يبلغ السنة الأولى من عمره أن تعمل ليلا ، أو تؤدي عملا فى مكان مختلف .

ولا يجوز لصاحب العمل أن ينهى خدمة المرأة العاملة (أ) حين يكون زوجها قائما بأداء الخدمة العسكرية الاجبارية ، (ب) أثناء فترة الحمل والرضاعة حتى نهاية الشهر السادس بعد الوضع ، (ج) حين تكون المرأة العاملة ملازمة لبيتها فى أجازة مرضية ، أو أجازة بدون أجر للعناية بطفل مريض ، (د) حين تكون المرأة العاملة فى أجازة لرعاية الطفل ، (هـ) اذا كلفت بالعمل فى دار حكومية لرعاية الأطفال .

ويجوز فصل المرأة العاملة العزبة تحت سن الثامنة عشرة ، وعندها طفل تعوله ، وذلك لأسباب استثنائية للغاية .

والأمومة ، ورعاية الأطفال فرع هام مستقل فى المرافق الصحية والطبية فى المجر . وتقوم مختلف الهيئات الصحية ، ودور الولادة ، والمستشفيات ، والعيادات ، ومكاتب الأطباء والاستشارات الطبية المحلية بالمعاونة فى الوقاية من الأمراض . وفى عام ١٩٧٤ أنشئت الهيئة الاستشارية لتنظيم الأسرة ورعاية الأمومة ، مع محاط لها فى المراكز الكبرى ، أو فى عيادات أمراض النساء . وقد انتقلت بعض مهام رعاية الأمومة والطفل والأسرة الى الهيئة العمالية الطبية والاجتماعية ومن واجبات هذه الهيئة زيارة الأسر بصفة منتظمة منذ أن يثبت الحمل ويسجل حتى يبلغ الطفل السادسة من عمره .

وأجازة الوضع فى المجر عشرون أسبوعا ، يؤخذ منها أربعة أسابيع قبل الوضع ، وستة عشر أسبوعا بعده . ولكن اذا قرر الطبيب أنه لا يرى بأسا من أن تستمر الأم فى العمل حتى يأتيتها المخاض ، فانه يمكن الاحتفاظ لها بأجازة الوضع كاملة الى ما بعد مولد الطفل . وفى حالات الحمل الحرجة أو الولادة المتعسرة يوصى الطبيب بمد أجازة الوضع أربعة أسابيع اضافية .

والمرأة التى تعود الى عملها بعد أجازة الوضع تحصل على اذن بمبارحة العمل لارضاع طفلها دون أن يتأثر بذلك أجرها المتوسط .

فاذا مرض الطفل ، يجوز التصريح للأم المستخدمة (أو الأب الأعزب) بأجازة مرضية للعناية به . وليس ثمة حد أقصى للأجازة ستين يوما فى السنة للعناية بطفل مريض دون السنة ، ويصرح بأجازة ستين يوما فى السنة للعناية بطفل مريض عمره من سنة الى ثلاث سنوات . وثلاثين يوما للطفل بين الثالثة والسادسة .

وللمرأة العاملة بعد انقضاء عشرين أسبوعا - أى أجازة الوضع - أن تطلب أجازة للعناية بالطفل . وفضلا عن ذلك ، اذا كان الطفل مريضا أو ضعيفا ويحتاج الى رعاية الأم فى البيت ، ولو تجاوزت سنة الثالثة ، نجاز لأمه أن تطلب أجازة بدون مرتب حتى يبلغ العاشرة من عمره ، مع الحسبان لهذه الفترة من مدة خدمتها .

والإشراف والرعاية المجانية للأطفال الصغار ، والإعانات المالية لمؤسسات الأطفال ، وللانفاق على الثياب وسائر الأشياء اللازمة للأطفال هي بعض الأشكال الرئيسية غير المباشرة التي تتخذها المعونة الحكومية .

هناك أيضا منافع مالية مباشرة ، وتصرف بدلات الأسرة لطفلين أو أكثر ، وتزيد بالتدريج حتى الطفل الثالث . والآب (أو الأم) الأعزب العامل له الحق في البديل لطفل واحد . وفي أثناء أجازة الوضع - لعشرين أسبوعا - تستحق الأم علاوة أمومة شهرية نتوقف على مدة استخدامها . وتستحق أيضا منحة أمومة تصرف دفعة واحدة بعد كل ولادة . وهناك أيضا وسائل كثيرة لصرف معونة مالية للأسر الكثيرة الأطفال . وثمة برنامج اجتماعي وحكومي يكلف الحكومة بنفقات تربية الأطفال بنسبة متزايدة بانتظام .

التربية المبكرة للأطفال

من شأن المعدل السريع في بناء مؤسسات الأطفال العصرية كدور الحضانة ورياض الأطفال أن يساعد الأسر على رعاية الأطفال دون السادسة وتربيتهم .

والأطفال الأصحاء فوق خمسة شهور ودون ثلاث سنوات هم وحدهم الذين يقبلون في دور الحضانة . ولما كانت هذه الدور تضم الأطفال الصغار الذين يحتاجون فوق كل شيء إلى رعاية صحية جيدة ، فإنها تعمل تحت إشراف وزارة الصحة التي تنظم انشائها وإدارتها باللوائح والتعليمات .

وروضة الأطفال مؤسسة مستقلة خاضعة لسلطة وزير التربية ، تتولى تربية وتدريب الأطفال الذين لم يبلغوا سن الدراسة ، بين الثالثة والسادسة ، واللاتنين جسميا وعقليا .

وهناك تيسيرات خاصة بالأطفال المتخلفين أو المعوقين . ويستمر تواجد الطفل في روضة الأطفال حتى أول سبتمبر التالي لبلوغه السادسة من العمر ، ويستطيع بعد ذلك الالتحاق بالمدرسة الابتدائية .

وتتولى المجالس باعتبارها الهيئات المحلية ، النيابية والإدارية ، إدارة دور الحضانة ورياض الأطفال ، ولكن من ميزانية الحكومة المركزية . وهناك أيضا دور حضانة ورياض أطفال تنفق عليها الشركات ، ولكن الإشراف المهني في هذه الحالة أيضا يتبع المجالس . وهناك دور حضانة منتظمة تعمل على مدار السنة والقليل منها يعمل موسميا ، وعلى الأخص في مجال الزراعة . ودور الحضانة الإقليمية مفتوحة أربع عشرة ساعة كل يوم من أيام الأسبوع .

وهناك عدة أنواع من رياض الأطفال ، تتولى رعاية الأطفال وتقديم لهم الوجبات نهارا ، ومنها ما يتولى الرعاية نهارا في المواسم ، ورياض أطفال صيفية تقدم الرعاية نهارا ، ورياض أطفال قومية ، ورياض أطفال داخلية لسنة أيام في الأسبوع ، ورياض أطفال خاصة .

وبسبب كثرة الأمهات العاملات ، فإن رياض الأطفال التي تقدم خدمات نهائية

هي المطلوبة أكثر من غيرها ، وهي متاحة لحوالى ٩٨٦ فى المائة من كل الاطفال البالغين سن الالتحاق برياض الأطفال .

وفى السنة الدراسية ١٩٧٥ / ٧٦ كان من بين ١٥٥٦٠٣ من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ١١١١٢ من تلاميذ رياض الأطفال سابقا ، و ٢٩٩٩٢ تلقوا برامج مرحلة ما قبل المدرسة ، معنى ذلك أن ٩٦٢ فى المائة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي قد سبق اعدادهم للمدرسة فى رياض الأطفال ، أو بدراسات خاصة . وطالما كانت خدمات رياض الأطفال غير كافية لاستيعاب كل الأطفال الذين لم يبلغوا سن التعليم المدرسى ، فإن اهتماما كبيرا يبذل لتنظيم مثل تلك الدروس الخاصة التى تعد لدخول المدارس .

برنامج دور الحضانة ورياض الأطفال

يلقى أطفال النساء العاملات أو الطالبات رعاية فى دور حضانة تعمل على توفير بيئة شبيهة ببيئة البيت .

ويطبق المربيات بالحضانة برنامجا محددا ، ولكنهن يهتمن بالمطالب الفردية لكل طفل ليكفلن له نموا بدنيا وعقليا سليما . ويتحدد البرنامج لكل طائفة على حدة حسب السن ، ولكل فترة زمنية ، وتستمر كل مربية على قدر المستطاع فى رعاية كل طائفة على مدى سنوات الحضانة . واجمالا ، يتدرب الأطفال على السير ، والتمكن من بعض المهارات الآلية المتنوعة ، والتعرف على طريقهم فى الدار والحديقة ، ويتعلمون التعبير بالكلام حين يصيرون على أهبة الدخول فى روضة الأطفال . وقبل أن يبلغوا سن الرابعة ، يصبحون قادرين على الأكل وحدهم بكيفية صحيحة ، وخلع ملابسهم ، ولبس أحذيتهم وخلعها وبقليل من المساعدة يغتسلون ويستعملون المشط والمنديل . ويستطيع كل طفل أن يشغل نفسه لفترة زمنية أطول ، ويلتقط ما يشاء من اللعب المخصصة للنشاط الحر ، من بين المجموعة الهائلة من الادوات التى صمم معظمها لتنمية قوة الملاحظة والمهارة اليدوية لدى الأطفال . وتقدم الموسيقى وأدب اللغة الى الأطفال فى الحضانة فى صورة ألعاب .

ومنذ عام ١٩٥٧ ورياض الأطفال تعمل على أساس من برامج قياسية . والواقع أن البرنامج الجديد المطبق منذ عام ١٩٧١ يقوم على أساس من تجربة البرنامج السابق ، ويعتمد على أحدث الاكتشافات فى علوم النفس والاجتماع والصحة العامة والطب والتربية .

والدينامية هى السمة الأساسية للبرنامج الذى يعتمد على أفضل التقاليد المعروفة فى نشاط رياض الأطفال ، ويشجع فى الوقت نفسه على تطبيق أساليب جديدة ممتازة . ويبذل اهتمام خاص بالتنسيق بين النظرية والتطبيق ، ذلك لأن البرنامج غير جامد ، بل هو تخطيط اجمالى يترك مجالا لمعلم روضة الأطفال يمارس فيه قدرته الابداعية .

ويكفل برنامج روضة الأطفال اطارا منهاجيا للعناية البدنية بالأطفال وتدريبهم وتعليمهم ، يحكمه فكرة أن التربية عملية تنمية الشخصية ، تصوغ الخلق والملكة

العقلية والحياة العاطفية ، وكذا الذوق . وينمو الطفل نموا صحيحا من خلال تفاعل النمو البدني والنفسي الذي يوفر له جو المحبة ، والكثير من الأنشطة والحياة الجماعية مجالا فسيحا . والعملية التربوية في هذا الإطار ليست محاولة لفرض النمو بالقوة ، وتغيير أنماط العادات ، ولكنها تنظم للتأثيرات البيئية مدروس بعناية .

ويقوم ترتيب الأنشطة وجدولتها في حياة روضة الأطفال على خصائص مجموعات السن الثلاث فيها ، ولكن المطالب والتوقعات تأخذ في اعتبارها أيضا الحاجات الفردية للأطفال . والتربية الجماعية الاشتراكية هي عامل أساسي يشجع في الحياة روضة الأطفال . ومن القواعد الجوهرية أيضا ضرورة حفز الأطفال على النشاط والتفكير لأنفسهم .

وتلقى تنمية أنشطة العمل والدرس من خلال اللعب تشجيعا على مدى سنوات روضة الأطفال ، وتنظم بعناية مدروسة للارتقاء بأهداف التربية . والتمرينات البدنية ، والمشاعر والميول والأنشطة الجماعية ، والتعرف على البيئة ، والتدريب على التكيف مع حقائقها الواقعية ثلاثة أهداف رئيسية لبرنامج روضة الأطفال الذي يعدهم للمدرسة .

وتقدم روضة الأطفال خلفية للاستخدام الصحيح للغة القومية ، والرياضيات الأساسية ، ودراسات الطبيعة والفنون والحرف والتربية البدنية . من خلال تلقينها الأطفال أن يلعبوا ويكونوا نشيطين فانها تعدهم للمهارات التقنية التي أصبحت ذات أهمية كبيرة في وقتنا الحاضر ، وبهذه الطريقة تساعد رياض الأطفال في الواقع على توفير المساواة في فرص التعليم وتسهم من ثمة في إقامة المساواة الاشتراكية . وفي الوقت نفسه تمنع السياسة التعليمية بصورة قاطعة رياض الأطفال من المبادرة الى تولى وظائف المدرسة حتى لا تغدو على هذا النحو « مدارس للأطفال » .

وفي مايو ويونية ١٩٧٦ أخذت عينة تمثل أطفال رياض الأطفال الذين بلغوا السادسة من عمرهم لاختبارهم ، ذلك بتوجيه المعهد القومي للتعليم ، ويجرى الى اليوم تحليل نتائج الاختبار . وقد أوضحت بعض الدراسات السابقة على نطاق أضيق أنه حدث في الصف الأول الابتدائي هبوط في معدل السقوط (في الدراسة) يتناسب مع زيادة عدد الأطفال الذين حضروا من قبل رياض الأطفال . واتضح أيضا أن مجموعات الأطفال الذين يدخلون المدرسة بعد خروجهم من رياض الأطفال يشكلون جماعة صغيرة متناسقة ، ويتكيفون في المدرسة بسرعة ، ويعتمدون على أنفسهم ، وهم جديرون بالثقة في الأعمال المدرسية .

وأساليب الكلام لدى تلاميذ رياض الأطفال حسنة ، وقدراتهم الرياضية نامية بدرجة تتناسب مع أعمارهم ، غير أنه كان في الامكان بذل مزيد من الجهد لتحسين قدرتهم على التفكير المنطقي .

ويهتم الأطفال في سن السادسة بالنباتات والطبيعة ، ويعرفون الشيء الكثير عن جسم الانسان (أجزاء الجسم ، وأعضاء الحس) ، وعلم الصحة ، ويمكن التعويل

بدرجة مذهشة على ما يبدو من أحكام بشأن الجرمال وغيره من الأمور التجريدية ،
وعندهم معلومات جيدة عن الكثير من مظاهر الحياة الأسرية ، ووظائف آبائهم ، ومحال
عملهم . وغير ذلك . ومفاهيمهم عن تقسيم العمل فى داخل الأسرة ، والعلاقات بين الطفل
وأبويه صحيحة . ولم تعرض المعرفة التى أتى بها التلاميذ من رياض الأطفال عرضا
شفويا نحسب ، ولكنها أصبحت جزءا من خبرتهم يستطيعون تطبيقه .

والحقيقة أن تقدير المجتمع لقيمة الخبرة التى يكتسبها الأطفال قبل دخولهم
المدرسة كبير لدرجة أن معظم الأمهات غير العاملات فى الوقت الحاضر يرغبن أيضا
فى الحان أبنائهن برياض الأطفال . وبالتالى فإن برنامج الحكومة الحالى يدعو الى التوسع
فى التيسيرات التى تقدمها رياض الأطفال ، أو على الأقل فى الدروس الاعدادية التى
تقدم للأطفال قبل المدرسة .

وفى الوقت الحاضر يقوم معيار القبول فى دور الحضانه ورياض الأطفال على كون
والدين يشتغلان بعمل مريح ، وعلى الأهمية الاجتماعية لعمل الأم ، وانوضع المالى
للأسرة . ان مائة فى المائة من الأطفال المقبولين بدور الحضانه ٩٠ فى المائة من الأطفال
المقيدين برياض الأطفال فى الوقت الحاضر لهم أمهات مستخدمات بمرتبات حسنة ،
لذلك فعلى الرغم من امتداد هذا النظام على نطاق واسع ، فانه لا يمكن الاستجابة لكل
الطلبات الخاصة بإنشاء أماكن بدور الحضانه ورياض الأطفال . وكان المقصود
أساسا بتقرير البديل الخاص برعاية الأطفال فى عام ١٩٦٧ تدليل هذه الصعوبة .

وبدل رعاية الطفل شائع للغاية ، ويفترض مسبقا مدة معينة لشغل الوظيفة
أو القيد بمعهد تعليمي . ويجب اعتبار المدة الكاملة التى تقضى كأجازة لرعاية
الطفل مدة خدمة ، وتحسب عند حساب المبالغ التى تستحق بموجب الرابطة الوظيفية
(مدة الأجازة السنوية ، المعاش ، الخ) والمرأة التى تعود من أجازة رعاية الطفل يجب
إعادتها الى عملها السابق أو أى عمل آخر يماثلها ، ولا يجوز أن يقل أجرها عندئذ
عن الأجر الذى كانت تقبضه قبلا ، والواقع أنه يجب زيادته بما يعادل متوسط زيادة
الأجر فى فئة العمل الذى تشغله خلال الفترة التى أمضتها فى أجازة رعاية الطفل .

ويستفيد ٨٠ فى المائة من جميع الأمهات الصغيرات من فرصة البقاء فى المنزل مع
أطفالهن جزءا على الأقل من السنتين ونصف السنة بعد أجازة الوضع العادية .

ويدل متوسط مدة الأجازة على أن معظم الأمهات لا يبقين فى البيت طوال السنتين
الثلاث المصرح بها بعد ولادة الطفل ، ولكنهن يطلبن ما متوسطه واحدا وعشرين شهرا
فقط .

ومتوسط المدة التى تقضيها الأمهات بعيدا عن العمل فى أجازة لرعاية الطفل
والفروق من حيث الطبقة الاجتماعية أو نوع العمل تدل على التأثير القوى للوضع المادى
للأمهات ، ودرجة المؤهل المطلوب لعمل الأم ، ومقدار ساعات العمل وتوزيعها
بإمكانية وجود المنشآت المتخصصة فى رعاية الأطفال فى المنطقة .

وعلى الرغم من الخطط الخاصة بالنهوض بدور الحضانه ورياض الأطفال على
تطاف واسع ، فانه من المنتظر أن تؤدى أجازة رعاية الطفل دورها لفترة طويلة فى
المستقبل ، كوسيلة لحل مشاكل الأمهات الصغيرات . وتشجع هذه الأجازة على إنشاء

بيئة منزلية مناسبة للأم وطفلها في السنين الأولى من حياته ، حين يكون ذلك ضروريا لنمو الطفل نموا عاطفيا . وتبذل جهود لتشجيع الامهات الصغيرات على استغلال هذه الفترة في القراءة ورفع مستواهن وبخاصة في حقل التربية وعلم نفس الطفل .

وتكرس سلسلة « مكتبة الآباء » أعدادا مستقلة للتربية التي تتولاها الأسرة للمجموعتين الرئيسيتين من الأطفال قبل سن المدرسة ، وتصدر الكتب التي تنتشر باستمرار منذ حوالي عشرين سنة بعدد هائل من النسخ . ومن شأن الموضوعات الشائعة ، والكتاب المعروفين ، والجمع بين المهارة الفنية والعرض الممتع السهل القراءة الذي يميز هذه السلسلة أن يجعلها راجحة للغاية .

و « كتاب الأم » عن رعاية الطفل ، كتاب شديد الرواج ، أعيد طبعه مرارا . وحظيت الصحيفة التربوية بعنوان « طفلنا » بترحيب من جانب الأسر والمشتغلين بالتربية .

والكثير من المطبوعات والأعمال المسرحية وبرامج الراديو والتلفزيون تساعد الآباء والمشتغلين بالتربية في معالجتهم للأطفال قبل سن المدرسة ، وثمة أعمال أخرى تعلم الأطفال تذوق الفنون .

تدريب العاملين على تربية الأطفال قبل سن الدراسة .

المطلوب من الزائرين الصحيين (والزائرات الصحيات) والعاملين في حقل الطب الاجتماعي أن يكونوا من خريجي المدرسة الثانوية ، وتلقوا بعدها تدريباً اضافياً لثلاث سنوات في الكلية .

ويجرى تدريب ممرضات دور الحضانة وطب الأطفال لمدة سنتين في مدرسة ممرضات الأطفال التي تقدم دروساً في النواحي الطبية والتربوية والنفسية في نمو الطفل ورعايته وتغذيته ، وتخصص أوقاتاً متساوية للموضوعات العامة والمتخصصة .

وبالنسبة الى تدريب معلمى رياض الاطفال ، فان التخرج من المدرسة الثانوية ذات الأربع السنوات مع النجاح فى امتحان القبول (الماتريكيوليتس) هما الشرطان المطلوبان للقبول فى كلية تدريب معلمى رياض الأطفال (ومدتها سنتان دراسيتان ، أو أربع فترات نصف سنوية) والتي بها أيضا شعبة مسائية ، وشعبة للدراسة بالمراسلة .

وحتى السبعينات كان تدريب معلمى رياض الأطفال المجرية يفى بالحاجة اليهم . ولما استمرت شبكة رياض الأطفال فى نموها السريع طرأت فترات ظهر فيها عجز فى عدد العاملين الأكفاء ، وأعيد تدريب معلمى رياض الأطفال على مستوى التعليم الثانوى . وتكتملة الدراسة الثانوية المهنية لمعلمى رياض الأطفال بامتحان قبول فى نهاية هذه الدراسة تؤهل الطلبة للتعليم فى رياض الأطفال ، وهى فى الوقت نفسه معادلة للتعليم الثانوى الرسمى ، لأن من حق الخريجين أن يلتحقوا بمدرسة المراسلات التابعة لمدارس تدريب معلمى رياض الأطفال ، أو يواصلوا دراساتهم فى أية كلية أو جامعة أخرى .

ويتضمن التدريب مهمات عملية فى رياض الأطفال النموذجية ، ويجرى فى الفترة

نصف السنوية الرابعة على شكل تمرين تعليمي لمدة شهر كامل في روضة أطفال اقليمية في نهاية الدراسة .

ويعتبر التعليم في رياض الأطفال في المجر مهنة مغرية . وهناك عادة من الشباب الراغبين في ممارسة هذه المهنة ضعف العدد الذي يمكن السماح لهم بممارسته . ويجري الاختيار بين المتقدمين عن طريق امتحانات للقبول .

لقد عرضنا الخبرات والنتائج والمشاكل في مجتمع يعتز بمبدأ المساواة بين النساء والرجال في الحقوق ، وفي الفرص الكفيلة بممارسة هذه الحقوق . معنى هذا أن النساء بعام ، والجيل الأصغر سنا منهن بصفة خاصة ، قد أصبح في مقدورهن مزاولة العمل المريح مع الأمومة ، بصورة متوافقة . وتقدم ملاحظتنا الاجتماعية دلائل مقنعة على أن الأمومة وممارسة المهن لا يتعارضان إذا توافرت الظروف الاجتماعية الملائمة .

وفي الامكان أن تتوافق الأمومة مع العمل المهني ، حتى ولو كانت الموارد اللازمة لذلك محدودة نسبيا بسبب ضعف التقدم الاقتصادي والصناعي . ان تعديل الوظائف والتوقعات في نطاق الأسرة انما يتبع التغيرات الاجتماعية الاقتصادية ، ولكنه يتبعها بببطء . وحتى مع ذلك فان رعاية الأطفال دون السادسة وتربيتهم مهمة تستنفد وقتا طويلا ، وتشكل قيда على الأبوين ، وبخاصة الأم أكثر من أي وقت مضى .

ويمكن التوفيق بين الأمومة ومزاولة المهن اذا أجرى المجتمع تخطيطا خاصا وبذل جهودا حازمة لخلق الظروف المناسبة للتعليم والتوظيف لمساعدة النساء على ممارسة العمل الذي يعتبرونه مهنة لهن . وبالطريقة نفسها يقيم المجتمع نظاما من مؤسسات مترابطة فيما بينها تتولى معاونة الآباء والأسر في مسؤولياتها ، ومساعدة الأطفال على النمو نموا صحيا ، مع ازالة الفوارق الاجتماعية في الوقت نفسه .

ان نشاط النساء واسهامهن في الحقل الاقتصادي لتحقيق بأن يعزز تكاملهن الاجتماعي ويؤهلهن الأداء مسؤولياتهن كأمهات على مستوى عال . ان وجود النساء في مختلف المراكز في الحياة الاقتصادية والثقافية والعامية من شأنه أن يغير أحكام القيمة القديمة بشأن الوظيفة الاجتماعية واسهامات المرأة ، ويستبدل بها صورة مختلفة عن المرأة المثالية تتوافق مع المثل الأعلى للانسان العصري ، وفيه يكمل العمل والأمومة كل منهما الآخر .

وحررت أخيرا تغيرات متزامنة في تقدير الدور الاجتماعي والأسري للرجال ، في حين أصبح دور الأب في الأسرة أكثر ثراء وأهمية .

ولا يعنى هذا القول أن كل المصاعب التي تعرقل الأداء المشترك لواجبات الأمومة والأعمال على مستوى عال حقيقى قد تم تذليلها . غير أنه قد نظمت جهود حلها، ويتحمل الجيل الحديث هذه التغيرات . ومع ذلك فان تحسين الظروف بالنسبة الى الأمهات العاملات عملية طويلة ، لم تبلغ حتى الآن غايتها .

وقد بلغنا الى الآن ، وبدرجة جزئية فقط ، الهدف الذي يقضى بأن الأمومة - وهي

الغاية الطبيعية التي يصبو اليها معظم النساء - لا يجوز أن تكون عقبة ، بل ميزة في العمل والحياة العامة ، ويجب من جهة أخرى أن نعتبر التطلع الى العمل والنشاط العام اثراء لشخصية المرأة ، يجعل منها أما أفضل . ولم نزل الى اليوم نعتد في الكثير من الأحيان على حلول وتسويات مؤقتة تتخطى الثغرات ، وتكيف مصالح الأفراد والمجتمع بأفضل الطرق الممكنة في مرحلة معينة من مراحل التطور ، ولو أنه لا يمكن اعتبارها مثالية على المدى الطويل .

وقد طرأت مطالب وحاجات جديدة في تربية الاطفال ، وفي سبل المعيشة الأسرية ، وبالنسبة الى العلاقة بين الناس وبين عملهم . هذه المطالب والحاجات تسبق دائما امكانيات وظروف الوفاء بها ، ومن ثم فهي تفرض مهمة لا نهائية لها ، مهمة المشاكل الجديدة . وقد أدت بنا تجاربنا الى نتيجة خلاصتها أن التحقيق العملي لبرنامج المساواة الاجتماعية يمكن التوصل اليه فقط اذا كنا قادرين على التفكير والرؤية على مدى بعيد ، وأن نضع خططنا تبعا لذلك على أساس من كل العوامل الرئيسية ، ملتزمين بمبادئنا ، وآخذين في اعتبارنا تجارب البلاد الأخرى . والتخطيط الطويل المدى على أساس من مبادئ ثابتة له بالتأكيد ما للموارد المادية من أهمية بالنسبة الى التقدم ، ذلك لأن البرنامج الاجتماعي الواضح التدريجي هو الذي يستطيع أن يستحث كل القوى البناءة وكل موارد المجتمع المالية .

ان ما أنجزناه حتى الآن ، والنجاح في المهمات التي ما زالت أمامنا قد اعتمد وسوف يعتمد على قدرتنا على تدريب موظفين أكفاء للعمل في مؤسساتنا ، وأن نمزج فهم النظرية العلمية بالمهارات العملية في التدريب ، وتشجيع التعاون بين الأسرة وبين المؤسسات التربوية ، وتعزيز الكرامة الاجتماعية للتربية كمهنة حتى تجذب أفضل الطلبة لمهنة التعليم ، وسوف يعتمد على الاعداد المناسب للشباب - شركاء المستقبل في الزواج والأبوة - حياة الأسرة وتربية الأطفال .

ويعتمد هذا النجاح أيضا على تنمية نوع عمل جيد من معونات مادية مباشرة أو غير مباشرة لتربية الأطفال وتعليمهم ، ويعتمد أخيرا على ايجاد الوسائل الكفيلة بتطوير أحسن بيئة مادية وأدبية ممكنة للآباء وللأم والطفل ، والوسائل التي تفضي الى تطوير الأوضاع الاجتماعية والسلوك العملي ، مما يساعد الأمهات على ممارسة ميل المرأة المزدوج الى الأمومة والى النشاط الاقتصادي ، في انسجام حتى تحقق شخصيتها بالكامل من أجل سعادة أطفالها ، وخدمة التقدم الاجتماعي .



برامج التعليم غير الرسمي للأطفال والآباء في بيرو

الكاتب : يوانا كونسويلو أباينيز سالازار

رئيس وحدة البرامج للتعليم الأولى

المترجم : أحمد رضا

لمعظم بلاد أمريكا اللاتينية وبخاصة بيرو ، واكوادور ، وبوليفيا وشيلي ، وفنزويلا وضع جغرافي واجتماعي وثقافي متماثل : مساحات شاسعة ، وكثافة سكانية مرتفعة وموارد قليلة ، ومجتمعات ريفية منعزلة ، ووسائل اتصال غير وافية ، و « مدن من أكواخ » ، وضروب تقدم بطيئة قاصرة ، يسودها الفقر وتوابعه مما يجعل التعليم بعيدا بالفعل عن متناول الملايين من الأطفال والكبار الذين تجاهلتهم حكوماتهم قزونا عديدة ، ومن ثم فهم غير قادرين على المساهمة في الجهود الانتاجية لا في بلادهم نفسها ، وانما أيضا في مجتمعاتهم المحلية .

ولحسن الحظ اضطلعت بعض هذه البلاد باصلاحات شاملة ، وجعلت تبحث عن حلول جارية - كما هو الحال في بيرو - لمعالجة مشكلة التعليم في وضعه الحقيقي الهامشي المتخلف .

وعلى المستوى الذى يهمنى ، مستوى ما قبل المدرسة (ويعرف في بيرو باسم « التعليم الاول ») • تمثل المشكلة تحديا واقعيا • ان القبول الاجتماعى لضرورة اعطاء الطفل تعليما عاما شاملا منذ نعومة اظفاره ، والرغبة الاجتماعيه فى تنشئة اجيال جديدة قادرة على بناء مجتمع عدل وصيانتته ثم تطويره ، كل ذلك قد جعل سلطات التعليم ، وكذا اغلبية السكان أكثر ادراكا للحاجة الملحة الى جعل الأولوية للاهتمام بالطفل فى سن السادسة • وفى هذا الخصوص ، فان من دلائل النجاح ، تلك الطبقات الهائلة لاللتحاق بمراكز اسعليم المنشأة لهذا الغرض ، وكذا انعراض التى تقدم دوما للأجهزة المسئولة من كل قطاعات المجتمع التى ترغب فى الاستفادة من خدماتها • وفى حين كان التعليم قبل المدرسى فى أغلبية البلاد النامية حتى عام ١٩٦٩ ، لا يهم الا الطبقة المتوسطة العليا ، فانه مما يبعث على الارتياح فى الوقت الحاضر أن نلاحظ أن الفلاحين فى نواح نائية مثل كوبشوا ، وايمارا ، وضفاف بحيرة نيتيكاكا (بيرو وبوليفيا) ، أو سكان الغابات المتاخمة لأنهار الامازون ، أو مارانيون أو أوكايالى يطلبون أن ينشأ لأطفالهم مراكز تعليمية قبل المرحلة المدرسية •

وهناك مشاكل مشتركة بين غالبية بلاد أمريكا اللاتينية ، منها عدم كفاية التعليم المدرسى الذى يقدم بها ، اذا أخذنا فى الاعتبار أن الأطفال الذين ينتفعون بهذا التعليم يمثلون فى المتوسط أربعة فى المائة من مجموع السكان البالغين سن السادسة ، واذا أدركنا أن عدد الامهات اللواتى يزاوئن أعمالا باجور خارج بيوتهن يتزايد يوما بعد يوم • ويترتب على ذلك أن السكان دون الثالثة من العمر الذين كانوا دوما تحت مسئولية آبائهم وحدهم ، أصبحوا اليوم يضخمون عدد الأطفال الذين يجب تزويدهم بخدمات تكميلية أو اضافية • وهناك فضلا عن ذلك اختلافات بالنسبة الى هذه الخدمات • فالتعليم « الاول » فى بيرو مقرر للأطفال منذ ولادتهم حتى سن السادسة وكذا للآباء ، فى حين أن التعليم العام الشامل فى فنزويلا ، وشيلي ، واكوادور ، وبوليفيا على سبيل المثال يقدم فقط للأطفال ابتداء من سن الثالثة أو الرابعة • وعلى ذلك فان الأطفال دون الثالثة يبقون فى البيت أو يستفيد عدد قليل منهم من مساعدة خاصة تقدمها مؤسسات مختلفة ، معظمها خاصة •

ومع ذلك فان المسألة ليست مجرد فتح مراكز تعليم هنا وهناك ، تمتص فضلا عن ذلك ٨٠ فى المائة من ميزانيات التعليم ، اذ أنه من الضرورى تحسيده أولويات لإنشاء هذه المراكز فى جهات معينة ، نظرا لاستحالة الوفاء بكل الحاجات فى هذا الميدان ، ومن ثم التعرض لخطورة الوقوع فى لون آخر من الهامشية •

فضلا عن ذلك فان عدد المعلمين المتخصصين أو القادرين على التدريس على هذا المستوى صغير للغاية • وفى بيرو ، على سبيل المثال ، وحتى سنة ١٩٦٩ ، لم يكن هناك سوى مركزين للتدريب العالى لتخريج معلمين للمرحلة السابقة للتعليم المدرسى ، ولم يكن فى البلاد الاخرى التى سبق ذكرها سوى ثلاثة أو أربعة مراكز كائنة بالطبع فى العواصم ، ما أن يتخرج طلبتها حتى تمتصهم المراكز الحضرية •

وحتى الآن ، وبرغم أن كلا من البلاد المذكورة بها في المتوسط من أربعة الى ستة مراكز عالية لتدريب المعلمين المتخصصين للمرحلة قبل المدرسية ، لمدة سنتين أو ثلاث أو أربع سنوات من الدراسات اللاحقة لمرحلة التعليم الثانوى ، فإن عدد المعلمين المدربين لا يكاد يكفي لتغطية الحاجات في النواحي التي يتيسر الوصول إليها . ولهذا السبب لا يوجد في المناطق الريفية النائية معلمون لمرحلة ما قبل المدرسة يملكون المؤهلات المهنية المطلوبة .

غير أن المشكلة ليست عددية فحسب : فهي أشد من ذلك تعقيدا . وتدل الخطط والبرامج الشاملة التي توضع في المصالح الحكومية المركزية لكل بلد على أنها متعذرة التطبيق في بعض المناطق ، وبخاصة إذا لم تعدل من حين الى حين .

وهناك عامل آخر ، ذلك أن التحليل الذي جرى في كل من هذه البلاد بشأن هذه المشكلة قد أثبت أنه لا يمكن أن نتوقع من الآباء ، وبخاصة في المناطق الفقيرة أن يكونوا قادرين وحدهم دون أية مساعدة على الاضطلاع بمسئوليتهم كمعلمين أوليين (لأبنائهم) بالفعالية المطلوبة . ولما كانوا خاضعين للنظام الذي يعيشون في ظله ، فانهم لا يملكون الوسائل الكفيلة بأعداد أنفسهم لهذه المهمة ، ولا الموارد الأساسية التي تتيح لهم خلق وصيانة الظروف المعيشية الضرورية لنمو أطفالهم بصورة كلية شاملة . فكيف يمكن في مثل هذا الوضع لبلد مثل بيرو أن تحل مشكلة التعليم قبل المدرسى ؟ منذ عام ١٩٧٢ ، نظم التعليم قبل المدرسى تحت اسم « التعليم الأولى » ، وقدم في قالب جديد بمعرفة « مراكز التعليم الأولى » ، - المعروفة باسم دور الحضانة للأطفال حتى سن الثالثة ، ورياض الأطفال من الثالثة الى الخامسة - وبرنامج غير رسمية للأطفال الذين لا ينتفعون بالبرامج المعتادة . لمراكز التعليم الأولى ، أو ببرامج تعليم الأسرة الموجهة الى الآباء والمجتمع المحلي .

ومع ذلك لا يأتى التعليم الأولى في نطاق القطاع التعليمى وحده . فدور الحضانة على وجه الخصوص ، وفيها يطعم الأطفال ، ويعتنى بصحة أبدانهم ، ويتمتعون برعاية طبية ، هي مسئولية هيئات تابعة لقطاع التعليم ، وكذا قطاعات أخرى على شكل أنشطة وبرامج مندمجة ومتسقة مع أنشطة قطاع الصحة وبرامجه ، مثل « المجلس القومى للانعاش (١) » والسلطات المحلية ، و « اتحاد الجمعيات التعاونية الريفية الزراعية » (٢) وغير ذلك من مؤسسات عامة وخاصة عقدت معها اتفاقات تحدد مسئولياتها تبعا لطبيعة الخدمات التي تقدمها وأهدافها . ومن اختصاص وزارة التعليم عادة أن تعين أفراد هيئة التدريس المناسبين ، وتقدم المساعدة التقنية والبيداغوجية ، كما توفر أحيانا لوازم المكتبات لغرض الارشاد ، وكذا الاثاثات . أما الاشراف الطبى الذى يتغيا الوقاية من الأمراض ، ورعاية صحة الأطفال وتقدير الخدمات الاضافية ، فانها دائما مسئولية الوزارات أو الهيئات الأخرى . وفضلا عن ذلك فان الخدمات التي تقدم للأطفال تحت سن الثالثة قد تحسنت وتدعمت بفضل التوجيه الذى يبذل للآباء ، وبخاصة للأمهات اللواتي يشاركن في البرامج غير الرسمية .

(١) هيئة لا مركزية مهمتها الرئيسية تقديم خدمات لصالح الاطفال والأسر بالمناطق الفقيرة الهامشية .

(٢) توجد فروع هذا الاتحاد كلها تقريبا في المزارع القديمة بالمناطق الساحلية والجبلية .

وأبرز التجارب التي أجريت في بيرو بقصد تشجيع انتشار التعليم الأولي قبل المدرسي ، هي تلك التي استخدمت في تحقيق برامج التعليم الأولي غير الرسمي .

وينص قانون التعليم القومي الساري منذ عام ١٩٧٢ على أنه يجب العمل على تشجيع استخدام وسائل التعليم غير الرسمي المناسبة ، حتى يكون التعليم أكثر مرونة وكمالات متاحة للجميع ، وتشجيع مساهمة كل قطاعات المجتمع ، وقيادة عائد الاستثمارات في حقل التعليم .

ولا تنفذ برامج التعليم الأولي غير الرسمي في مراكز التعليم الرسمي بالطريقة العادية ، ولكنها تخضع لنظام خاص شديد المرونة بالنسبة إلى الأهداف والمضمون والمدة والجداول والموظفين والمباني ومواقعها ، الخ ، وبذلك توفر مجالا واسعا للقدرة على الخلق والمبادرة ، واحساسا بالمسئولية لدى أولئك المشتغلين بها .

ولبرامج التعليم الأولي غير الرسمي أهداف عديدة ، فهي تعمل أولا على زيادة فرص الحصول على التعليم الذي يناسب العالم الجغرافي والاجتماعي والاقتصادي للأطفال تحت سن السادسة ، وكذا الآباء والمجتمع المحلي ، وبخاصة في مجتمعات الفلاحين الريفية النائية ، في الغابات ، وفي المناطق الحضرية الفقيرة ، و « مدن الأكواخ » حيث لا يوجد أثر للخدمات التعليمية العادية ، أو أن هذه الخدمات غير وافية بالغرض لأسباب متنوعة .

ثم إن هذه البرامج تعمل على أن يدرك الآباء والأصغار والمجتمع المحلي بوجه عام المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تؤثر في النمو الكلي للأطفال في أدق مرحلة من حياتهم .

وثالث هدف لهذه البرامج هو تمكين المجتمع من الاسهام بصورة فعالة في مهمة التعليم ، وجعل الناس يفهمون أن التعليم هو أيضا مسئوليتهم ، وأن واجبهم أن يعملوا معا من أجل حل المشاكل التي يطرحها التعليم .

والهدف الرابع هو ضمان استخدام موارد الجماعة بأقصى طاقة ممكنة في العمل التعليمي ، والحصول على المعونة المالية من قطاعات أخرى ومن الهيئات الدولية ، وتوجيه هذه المعونة الوجهة الصحيحة لتحسين الظروف المعيشية للأطفال المعوزين .

وآخر الأهداف هو اجراء التجارب باستخدام برامج متنوعة ، سبق استخدامها في مناطق استراتيجية ، ومن ثم يمكن تطبيقها في مناطق أخرى ذات طبيعة مماثلة .

وبالنسبة إلى تنفيذ البرامج غير الرسمية ، تعطى الأولوية من ناحية إلى المناطق التي يتضح أنها في أشد الحاجة إليها ، وحيث يكون التنظيم التعليمي الرسمي غير وافي ، أو غير ملائم ، بصفة مؤقتة على الأقل بسبب العيوب الثقافية ، ومن ناحية أخرى إلى الأماكن التي يشعر فيها الجمهور بأن هذه البرامج ضرورية ، ودون حاجة إلى فرضها بمعرفة سلطة عليا ، أو تبعا للظروف .

البرامج غير الرسمية للأطفال

إن الأهداف العامة ، وكذا مضمون البرامج غير الرسمية للأطفال هي نفسها أهداف برامج مراكز التعليم الأولي ومضمونها ، والتي يجري اختيارها وتصنيفها

بحسب الأولويات ، وتكيف وتوزع فى ضوء تحليل يجرى للظروف المحلية ، وتقييم
لبيئة الطفل فى أسرته .

والهدف من وضع هذه البرامج هو اذن درء وعلاج أوجه القصور النوعية
التي تتحلّى فى الطفل أو فى بيئة أو فى خلفية المجتمع . ويوجه أكبر اهتمام
الى الحاجات الأساسية التي يتعين الوفاء بها قبل الشروع فى العملية التعليمية .
ولذلك فانه ليس ثمة برنامج للأطفال يخطط دون الاهتمام بمشاكل التغذية وسائر
المسائل المتعلقة بصورة مباشرة أو غير مباشرة بنموهم العقلي والاجتماعي والخلقي
الخ .

ويجرى هذا التقييم طوال تنفيذ العملية ، وفى نهاية كل مرحلة من مراحل
البرنامج ، ويتيح اجراء تصحيحات مناسبة وجهود اضافية فى الوقت المناسب . وعلى
ذلك فان البرامج التي تنفذ حاليا تقدم الى الأطفال الخدمات الأساسية التالية :

ـ الخدمات العلاجية التي تقدم بالتناسق مع الادارة الصحية ، بالنسبة الى الأطفال
الذين يعانون الحرمان بصورة خطيرة .

ـ خدمات الوقاية والحماية للأطفال الأصحاء . وذلك عن طريق التنسيق بين أنشطة
الادارتين الصحية والتعليمية ، أو بفضل مساهمة المؤسسات الطبية الخاصة
أو الفرق المختلطة التي تضم الأطباء ، والاختصاصيين الاجتماعيين ، وعلماء النفس ،
وأخصائي التغذية ، وغيرهم ممن يتطوعون لهذا الغرض .

ـ الخدمات الغذائية الاضافية التي تقدم أساسا بالتنسيق مع ادارات الزراعة
وصيد الأسماك والغذاء .

ـ الخدمات الخاصة بأوقات الفراغ ، والتربية البدنية والترويحية .

ـ خدمات التنمية المبكرة للأطفال دون الثالثة ، على شكل ارشادات نظرية وعملية
تقدمها هيئة من المتطوعين فى المراكز أو فى بيوت الأطفال .

ـ خدمات مرحلة ما قبل المدرسة ، وتنغيا تشجيع استخدام اللغة ، وتيسير وسائل
الاتصال بوجه عام ، واستشارة التعبير الخلاق ، وتنبيه الحساسية الجمالية .

تنظيم البرامج

تقع مسئولية تنظيم البرامج غير الرسمية على عاتق الهيئات التنفيذية على
المستويات الادارية المعنية ، وكذا العاملين المكلفين بتطبيق هذه البرامج . هناك
اذن برامج تدخل فى مجال المناطق والاقاليم و « مراكز التعليم القروية » . وتنظم معظم
هذه البرامج على مستوى « مراكز التعليم القروية » ، لأن هذه هيئة مشكلة قانونيا
بغرض التوجيه والاشراف على الأنشطة التي تزاوّل فى نطاق سلطتها التي تلى سلطة
مراكز التدريس .

ومراكز التعليم القروية هي التي تتولى تحليل الوضع ، وتقدير الموارد المتاحة،
ثم تقرر تطبيق البرامج فى الجهات التي يتضح أنها فى أمس الحاجة اليها ، وتضمن
أن تستخدم الموارد بجميع أنواعها أفضل استخدام ، وتشرف على تحقيق التنسيق

اللازم مع سائر القطاعات والمستويات في مرفق التعليم لمنع التداخل في البرامج المستخدمة في دائرة اختصاصها .

الموارد المادية المستخدمة

في سبيل تنفيذ البرامج غير الرسمية بصورة فعالة ، يمكن لمراكز التعليم القروية ان تستخدم المدرسة ومباني البلدية ، على قدر ما تسمح به القوائم الموجودة ، ولكنها تستخدم أيضا الموارد الكثيرة التنوع : من متنزهات عامة ، وملاعب رياضية ، وغير ذلك من اراضي فضاء تمارس عليها الانشطة الترويحية ، وغيرها من ضروب التعبير الابداعي والبدني ، والقاعات والأجنحة في المستشفيات والعيادات التي تحول للوفاء بهذا الغرض ، وذلك لرعاية الأطفال أثناء انتظارهم ذويهم الذين يزورون ثمة بعض المرضى ، والمباني المجاورة لسجون النساء واصلاحياتهن ، ومراكز الاستقبال في دور الايواء حيث يتولى مجموعات من الامهات المتطوعات بمساعدة أخصائيات من مراكز التعليم القروية العناية بأطفال النساء اللواتي يشتغلن أثناء النهار ، والمباني المجاورة للأسواق لرعاية الأطفال من أبناء أصحاب الأكشاك ، والمصانع ، والورش ، والمراكز الحرفية حيث يذهب الأمهات ومعهن أطفالهن الصغار لعدم وجود من يعتنى بهم .

وللبرامج غير الرسمية مجال أوسع على المستوى الاقليمي . وتطبق في المناطق التي تقرر أنها مناطق استراتيجية لها الأولوية في مجال خطط التنمية القومية الشاملة . هذه البرامج ، كبرنامج بونو ، أكثر اتساعا من حيث عدد الأطفال الذين يستفيدون منها ، وكذا من حيث الاقليم الذي تغطيه ، وأهمية الادارات المعنية .

وتتلقى هذه البرامج معونة مالية مباشرة من الادارات المركزية التابعة لوزارة التعليم لمعاملاتها في داخل البلد وخارجه . وطبيعة تنظيم هذه البرامج ، بالنسبة الى مداها ، طبيعة ذات صفة خاصة . مثال ذلك أن البرامج التجريبية للتعليم الأولى غير الرسمي الذي يطبق في منطقة بونو في الوقت الحاضر يتولى رعاية ٥٠٠٠ طفل من أطفال ايمارا تحت سن السادسة ، و ٣٠٠٠ أسرة ، وأفراد آخرين من ١٤٩ بلدا زيفيا من شعب كويشوا في المناطق الواقعة على حدود بوليفيا . ويستهدف برنامج « بائن سائتا ماريا دي نيفا » الأطفال والعائلات من الجماعات المقيمة على ضفاف المارانايون ، في حين أن برامج « تامبز تكنا » وهي من نفس النمط تضطلع بأنشطة تناسب مختلف الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية .

العاملون المسؤولون عن تنفيذ البرامج

معلمو مراكز التعليم الأولى

على جميع المعلمين المسؤولين عن فصول التعليم الأولى التزام قانوني بأن يوزعوا وقتهم العملي بين العمل الذي يجري مع الأطفال في اطار برامج المدارس الرسمية ، وبين الأنشطة غير الرسمية التي كلفوا بها من قبل مراكز التعليم القروية ، والتي ينتظر منهم أن يسهموا في تخطيطها . ويكرس كل معلم في الوقت الحاضر ساعتين ونصف ساعة على الأقل للإشراف على الأطفال الذين لا تطبق بشأنهم برامج التعليم الرسمي ، أو البرامج التي تنظم بمعرفة الآباء مع الهيئات البلدية ، على أساس

من جدول خاص . وفى الواقع العملى ، يخصص عدد كبير من المعلمين لهذه الواجبات
وفنا اكبر من ذلك .

وبوجه عام ، ينعلق العمل المباشر الذى يتولاه المعلمون بمهام لا بد لها
من تدريب بيداجوجى خاص ، ومن ثم فانهم هم الذين يزودون الاطفال بها يلزمهم
من تعليم ، ويوجهون سائر انشطتهم . ولكن اهم واجب يضطلعون به ، هو تقديم
المشورة ، والاشراف على عمل الآباء ، والطلبة وسائر الافراد الذين ينتمون الى المجتمع
الذى نطوع بمساعدتهم .

فرق من المهنيين التابعين لعدة أنظمة

تضم هذه الفرق معلمين متخصصين ، أو معلمين دربوا فى ميدان التعليم
السابق للمدرسة ، والمربين فى الأسر ، ومنظمى الجماعات ، وسائر الموظفين المسئولين
عن التنسيق والارشاد والاشراف على بعض البرامج غير الرسمية واسعة النطاق
التي تطبق فى المناطق الاستوائية فى بيرو لصالح الالف من الاطفال ، والتي يمكن
للشباب أن يتطوعوا لمساعدتها . هذه الفرق التي تعمل جماعات ، مسئولة عن مهام
محددة على مستوى مراكز التعليم القروية ، وتتقابل بصفة دورية فى دورات تدريبية
مهنية ، من أجل تنسيق العمل ، واعداد المعدات التعليمية ، وتقييم الانشطة التي
يضطلعون بها ، ويشتركون أيضا فى تدريب المتطوعين ، وهم أيضا مسئولون أمام
السلطات الاقليمية التي تنسق عملهم وتقدم المشورة اليهم .

العاملون المساعدون من المجتمع المحلي

هؤلاء هم الآباء والشبان الذين يسهمون مباشرة فى العملية التعليمية باضطلاعهم
بمهام اعدوا أنفسهم لها من خلال دراسات دورية مكثفة ، وبرامج اذاعية يومية ، ومواد
ارشادية واعلامية فى مجال التعليم السابق للمدرسة .

والعاملون المساعدون من مجتمعات الفلاحين الريفية لا يصرف لهم أجر رسمى ،
وانما يتلقون مكافأة متواضعة من هيئات مختلفة أو من المجتمعات المحلية نفسها ،
واعانات مالية لازمة لكي يتمكنوا من الاسهام فى الانشطة التدريبية فى حقل
التعليم الأولى . وقد أثبتت لنا التجربة أن أحسن البرامج غير الرسمية هي تلك التي
يسهم فيها أعضاء المجتمعات المحلية أنفسهم المختارون بمعرفة جماعاتهم ، باعتبارهم
منظمين ومعاونين مباشرين . ويتوافق هؤلاء الأعضاء مع بيئتهم وعاداتها ومشاكلها
وتطلعاتها ولغتها ، وهم من ثمة فى أحسن وضع يتيح لهم الاضطلاع بعمل فعال ،
ما داموا محترمين ، وموضع ثقة جماعاتهم المحلية . وليس الأمر كذلك بالنسبة
الى المعامين الذين هم غالبا من الغرباء ، ويلقون صعوبة فى التوافق مع ظروف هذه
الحياة العملية . وليس للعاملين المساعدين أية مصلحة فى الهجرة الى مناطق أخرى ،
ذلك لأنهم جزء من الجماعة المحلية ، ومن ثم يتكفلون باستمرار العمل الذى يتولونه
واستقراره . ولأن لديهم معرفة جيدة بموارد مجتمعهم الخاص ، فانهم أكثر من غيرهم
استعدادا لاستغلال هذه المعرفة فى معدات وأدوات تعليمية قليلة التكاليف . وهم
يؤدون واجباتهم التعليمية نحو الاطفال بفعالية بعد أن يتلقوا التدريب الملائم لهذا
الغرض ، وكلما شعروا بالتشجيع ازدادت رغبتهم فى الاستفادة من فرص الاثراء

الثقافى التى تتاح لهم لتحسين تأهيلهم . وهم يحلون بنجاح محل المدرسين فى جهات يستحيل على وجه التقريب الحصول فيها على موظفين متخصصين يأتون إليها ويستقرون فيها بصفة دائمة . وهم أخيرا يزدون من عائد الاستثمار فى التعليم . ذلك لأنه رغم أنهم يتلقون مكافأة عن عملهم ، فإن هذه المكافأة أقل دائما من مرتب المدرس - وليس معنى ذلك أنهم يستغلون ، إذ أن لديهم فرصة لتحسين حصيلتهم الثقافية وحالتهم المالية أثناء تدريبهم على أداء واجباتهم ، ومساهماتهم فى العملية التربوية التى تؤثر لا فى الأطفال وحدهم وإنما فيهم هم أيضا .

برامج الآباء والمجتمع المحلى

المنتفعون بهذه البرامج هم آباء الأطفال الذين يتعلمون فى مراكز التعليم الأولى ، وكذا الشبان والراشدون الذين يعيشون فى بعض المناطق .

الطريقة

يعتمد تنظيم كل برنامج على أساس من تحليل شامل للوضع الاجتماعى والاقتصادى والثقافى لكل مجتمع محلى ، بالنسبة الى الحالة العامة للقطر ، ثم يدرس بعد ذلك وضع الطفل فى أسرته ، وبيئة المجتمع المحلى . وبعد أن تتبين معالم المشاكل ، تطلق حملة دعائية للحصول على تأييد واسع لفكرة أهمية العناية بالطفل دون السادسة ، لأنه عنصر أساسى فى التغيرات الدائمة التى يرجى أن يجريها فى المجتمع .

وعندما يصير كل عضو فى الأسرة وفى المجتمع المحلى على بينة من مسئولياته حيال الطفل ، فإن الخطوة التالية تكون التدريب الشخصى أو التعليم الذاتى ، والتعليم الجماعى بين البالغين بقصد تخطيط وتنفيذ العمل المشترك المنسق الذى يساعد فى علاج المشاكل المتكشفة علاجاً فعالاً .

وكقاعدة عامة ، تتضمن البرامج ، من جهة أنشطة للتوجيه والتدريب تتعلق بالأمور الآتية : التعرف على الطفل ، ومراحل نموه ، دراسة التشريع السارى المفعول بشأن الأسرة والأم والطفل ، المشورة والرعاية الطبية بشأن الحمل ، والجنين وفترة ما قبل الوضع ، والرضاعة ، وتغذية الطفل ، النح ، والنمو فى المراحل الأولى ، ومراحل ما قبل التعليم ، ومن جهة أخرى الأنشطة التعزيزية التى تتغيا الحصول على ظروف أفضل لحياة الطفل : كالتيسيرات الخاصة بالعمل فى الحظائر ، وحدائق الأسر ، أو الحدائق البلدية ، أو فى الورش التى تصنع بها أدوات التعليم والملابس النح المخصصة للطفل دون السادسة ، تنظيم خدمات غذائية اضافية للأطفال ، ويجرى هذا التنظيم على أساس جدول يضعه الآباء أنفسهم الذين يسهمون فى ذلك حسب امكانياتهم ، بناء وصيانة مراكز الايواء البلدية ، وسائر الأبنية المخصصة لأغراض معينة ، مثل « بيوت الأطفال » فى البرامج غير الرسمية الخاصة بالتعليم الأولى فى بونو ، والأنشطة التعليمية التى تمارس تبعا للبرامج المخصصة للأطفال ، بمساعدة مدرسين متخصصين .

ومن المستصوب ، فى العمل الذى يجرى مع الآباء ، وبالنظر الى الحاجات التى يتبين أنها ملحة للغاية ، والموارد المتاحة ، محاولة بذل النصيح للأسرة لكى تعزز تأثير البرامج المخصصة للأطفال ، بكيفية من شأنها ربط العمل الذى يجرى مع

الأطفال ، بكيفية من شأنها ربط العمل الذي يجرى مع الأطفال ربطا مباشرا بالأهداف المحددة في البرامج الموجهة للآباء والمجتمع المحلي .
ومن خلال هذه البرامج ، يتبين للآباء أن العملية التربوية تبدأ حتى قبل ولادة الطفل ، وأن التربية لا تقدم فقط في منشآت متخصصة مثل دور الحضانة ورياض الأطفال ، ولكنها أيضا أثر من آثار الحياة المنزلية ، وأنها تعتمد كثيرا على الرعاية والتربية اللتين تبدلهما الأم ، والنأثير الذي يتلقاه الطفل في البيئة المنزلية والاجتماعية .

أشكال العمل

في البرامج الموجهة الى الآباء والمجتمع المحلي ، تستخدم تقنيات تشجع الاسهام الفعال لكل الأشخاص الموجودين ، فهم الذين يصوغون كل الأسئلة التي تناقش والعمل الذي يتعين أدائه . ولهذا الغرض فإن أهل البلدان الجبلية ليسوا في حاجة الى تنظيم لقاءات خاصة لأن لديهم بالفعل المجلس البلدى ، وهو جزء لا يتجزأ من حياتهم وعاداتهم ، وفي هذا المجلس تناقش الأسئلة المتعلقة بالتعليم الأولى ، وفيه يعمل المعلم المنسق ، والمساعد المتطوع على حفز المجلس وتوجيهه وارشاده لا على « قيادته » . وبالمثل في مناطق أخرى ، تلتقى المجموعات بدعوة المعلم والقادة ، أو أبرز أعضاء الجماعة ، ويمنحون كل السلطة والاستقلال اللازمين لكي يستطيعوا اتخاذ قراراتهم .

وتبذل الجهود لتعديل أشكال العمل التقليدية المقصورة على الأحاديث والمحاضرات . وفي الوقت الحاضر ، تقدم التربية المنزلية اسسها أكبر في سبيل الاستفادة من معارف المنتفعين أنفسهم وخبراتهم ، وذلك في شكل حوارات ، وشروح عملية ، وعمل جماعى ، في مجموعات صغيرة . وهكذا يصير العمل تمرينا تعليميا جماعيا حقيقيا يؤدي فيه كل انسان دور المعلم والطالب في وقت واحد ، وهذا من الخصائص الأساسية للبرامج غير الرسمية التي تقدم للكبار .

ونمط العمل الذي يزاوّل بمجتمعات الفلاحين في بونو هو اسهام الفتيات المتطوعات المسئولات عن ارشاد الأمهات بصورة عملية في بيوتهن ، بشأن نمو الطفل وتغذيته في السنوات الثلاث الأولى من حياته . وقد اتخذت هذه الخطوة بسبب استحالة انشاء مراكز تعليم خاصة لهؤلاء الأطفال وحدهم ، ولكن فوق كل شيء لأن الحل الوحيد هو أن تعتنى الأم نفسها بطفلها في هذه المرحلة .

طول البرامج والجداول الزمنية

يتوقف طول البرامج الموجهة الى الكبار والى المجتمع على الظروف المحلية ، والأغراض المطلوبة ، والأنشطة التي تتضمنها هذه البرامج : فليس لهذه البرامج طول محدد ، وقد تمتد الى سنة كاملة ، أو تطبق لفترات غير متصلة في أى وقت في السنة .

وتوضع الجداول الزمنية بموافقة المشتركين في وضعها . وتبعا للأحوال الجوية ، والأشغال التي يزاوّلها المشتركون ، والموارد المتاحة ، تزاوّل الأنشطة عادة في أيام الاجازات أو خارج أوقات الدراسة بالمدارس ، وبوجه عام تقدم بدائل متنوعة لضمان اسهام كل من يعينهم الأمر .

تقديرات كمية في بيرو

إذا نظرنا بعين الاعتبار الى أن عدد السكان منذ ولادتهم حتى السادسة من العمر يبلغ حوالى ٣٦٧١٩٠٠ ، ويمثلون ٢٣٪ فى المائة من مجموع سكان بيرو ، وكان عددهم حوالى ١٥٨٦٨٨٠٠ فى عام ١٩٧٥ ، وإذا اعتبرنا أنه خلال الفترة ١٩٧٠ - ٧٤ كان مجموع عدد الأطفال بين الثالثة والخامسة فى مرحلة التعليم قبل المدرسى ١٥٢٠٠٠ ، ويمثل زيادة قدرها ٨٦ فى المائة ، أمكن عمل التقديرات الكمية للسنوات ١٩٧٥ - ٨٠ كما يتبين فى الجدول رقم ١ .

وفى التقديرات المعطاة ، كان المفروض أن ينصب الجهد الرئيسى على العمل مع الأسرة والمجتمع المحلى .

وفى السنوات القادمة ، سوف تكون الحاجات التى لها أسبقية على غيرها فى مجال تنمية التعليم السابق للمدرسة من نوعين . وبالنسبة الى العاملين ومدى نطاق الخدمات ، فإن الأمر يتعلق باتخاذ خطوات تستهدف من جهة تطوير برامج للتخصص والتدريب لمدرس التعليم السابق للمرحلة الابتدائية ، ومن جهة أخرى اجتذاب المتطوعين من بين أهالى المنطقة وتدريبهم ، ونشر فكرة التعليم الأولى . وسوف يتطلب الأمر أيضا من جهة متابعة أنشطة التعليم الأولى الرسمى وغير الرسمى فى المناطق المعزولة وتقديم دعم مادى لتحقيق برامج غير رسمية سوف تصبح بالتدريج مستقلة من الوجهة المالية .

وفىما يختص بتحسين نوعية التدريس ، بصرف النظر عن المزيد من التدريب ودروس التخصص التى سبق ذكرها ، فإنه سوف يوجه الاهتمام الى تشجيع البحث فى ظروف المعيشة ونمو الطفل ، وتقديم المساعدة لاجراء تجارب تستهدف الكشف عن أشكال وتقنيات جديدة للعمل تسهل ابتكار طرق وتكنولوجيات مناسبة . وفى هذه النقاط المختلفة ، لا غنى عن تبادل الخبرات بين البلاد المتقدمة والبلاد النامية بقصد البحث عن سبل جديدة للتوسع فى التدريس السابق للمدرسة .

الجدول رقم ١ . تقديرات كمية للسنوات ١٩٧٥ - ٨٠

١٩٨٠		١٩٧٥	
المجموع		٦ - ٤ سنوات	٣ - ٠ سنوات
برامج			
مراكز التعليم الأولى ، ودور الحضانة او رياض الأطفال			
٣٥٠٠٠٠	١٦١٠٠٠	١٦٠٠٠٠	١٠٠٠
برامج غير رسمية			
٢٥٠٠٠٠	٥٠٠٠٠	٤٧٠٠٠	٣٠٠٠
٦٠٠٠٠٠	٢١١٠٠٠	٢٠٧٠٠٠	٤٠٠٠
المجموع			

الآباء يساعدون في تعليم أطفالهم تجربة من شيلي

الكتاب :

كارمن بالماسيدا (شيلي)

المستولة عن انتاج المواد التعليمية ووسائل الارشاد العملية
لمشروع الآباء والأطفال . وتعمل مدرسة باحدى مدارس
الأطفال .

جوهانا فيليب (شيلي)

المستولة عن المضمون النفسى وقياس تفاعل الأم والطفل في
مشروع الآباء والأطفال . وتعمل كاختصاصية نفسية .

باتريشيا جيمنو (شيلي)

تعمل في انتاج المواد التعليمية للأطفال في المرحلة قبل
المدرسية وكذلك ابتكار الألعاب الخلاقة للمنزل . وتعمل
مدرسة للمرحلة الابتدائية والمرحلة قبل المدرسية .

هاوارد ريتشاردز

(الولايات المتحدة الأمريكية) : عالم نفس وفيلسوف
تربوى . محاضر في كلية ايرلهم . ريشموند بولاية
الديانا . يعمل كمستشار في مشروع الآباء والأطفال .

المترجمة : د. محمد عبد الرسول حسن !

تقع مدرسة تراپيش ألتو في موقع
يبعد عن « سنتياجو » عاصمة شيلي
بستمائة كيلو متر جنوبا . والمدرسة
نموذج للمدرسة الريفية التقليدية
الصغيرة يجاورها درب قذر تحفه
أشجار الحور . وهناك في الظل يرقد
كلب بينما تتجول الفرائيج والخنازير
في المكان . وهناك أطفال يلعبون
عند حافة الدرب ومنزل صغير يمكن
مشاهدته عن بعد . والمدرسة مبنية
بالطوب الأحمر فصولها مظلمة ذات
أرضية ترابية والمقاعد مرتبة في
صفوف مستقيمة وبعضها في حالة
سيئة . وقد انتهى الأطفال من عمل
اليوم وعادوا الى منازلهم . ولا يمضى
وقت طويل حتى تأتي الأمهات لحضور

الاجتماع ، فتأتى احدى الأمهات حاملة طفلها الصغير لأنه لا يوجد من يرعاه بالمنزل . ثم تأتي أم أخرى حاملة رسالة من جارتها بأنها لن تتمكن من حضور الاجتماع لأن عليها أن تذهب الى مكتب التغذية للحصول على اللبن من أجل طفلها . وخلال نصف ساعة تكون عشرون أما ممن سيحضرون البرنامج قد تجمعن وجلسن يتجاذبن أطراف الحديث ويقمن بأشغال الابرة وهن ينتظرن وصول المدرسة التى ستفتتح الاجتماع .

وتبدأ المدرسة بسؤال الأمهات عن الموضوعات التى تم تناولها فى الاجتماع السابق . ولا تجيب الأمهات مباشرة فهناك نوع من التردد يمنعهن من الكلام أمام المجموعة ولكن احدى الأمهات الجريئات تذكرهن بأنهن يناقشن أهمية التحدث الى الأطفال فى المنزل . وكانت تلك المناقشة قد وضحت بعرض من الفانوس السحري تبين منه أن الأطفال يتعلمون عن طريق التقليد كما أنهم يتحدثون الى أنفسهم أثناء اللعب لأن ذلك يساعدهم على احراز نجاح أفضل فيما يؤدونه . وقد ذكرت بعض الأمهات مزيدا من المعلومات اللاتى يتذكرنها .

بعد ذلك نرى الأمهات وقد انقسمن الى مجموعات صغيرة . وتبدو احدى الأمهات معصوبة العينين وهى تأخذ شيئا من حقيبة تحتوى على أشياء عديدة . أحضرتها من المنزل : حصى ، مسامير ، عصي وصناديق . وتشرح الأم المعصوبة العينين هذا الشيء بينما توجه اليها بقية الأمهات الأسئلة . انهن يمارسن لعبة سوف يشتركن مع الأطفال فى لعبها فى المنزل لمساعدتهم على التعبير عن أنفسهم واستخدام والتعرف على كلمات جديدة . وتنطلق ضحكات خجولة فالأمهات يشعرن ببعض البلاهة لقيامهن بممارسة ألعاب الأطفال . ولكنهن يشعرن فى نفس الوقت بحب الاستطلاع والرغبة فى التعليم والاجتهاد .

وبعد مضي عشرين دقيقة نجد الأمهات ينقسمن مرة أخرى الى مجموعات صغيرة يتحدثن ويضحكن . فإحداهن تقوم بالكتابة والباقيات يقمن بالتعليق ويخبرن « السكرتارية » بما تكتبه . انهن يقمن بأعداد قصة لكى يقمن بروايتها لأطفالهن . وعلى الرغم من أنهن يشعرن بعدم الثقة فى البداية الا أن كل مجموعة تستطيع فى نهاية الأمر أن تقدم انتاجها فى زهو . فبعض الأمهات يقمن بأعادة رواية قصص سبق أن رويت لهن . وأخريات يتذكرن أشعارا يمكن أن يتعلمها الأطفال مثل الأغنية التالية :

بن بن القط الصغير

ماذا أشعر

عندما أتذكر

مرحى ولعبى مع الصغير بن بن

الناس لا يعرفونه

ولكننى سأخبرك

انه قط صغير ، صغير كما تكون القطط الصغيرة

انه قط بلا أذنين

رأسه خالية من الشعر

لقد فقد احدى عينيه

لقد فقد أنفه
ولسانه أسود
ككتلة الفحم
وبطنه يشبه الطبله

لقد قاربنا بالفعل على نهاية الاجتماع والمدرسة تطلب من الأمهات أن يقمن
بالتعليق على أنشطتهن « لقد استمتعنا بالأنشطة ولكننا لا نعرف ما اذا كنا
سنجد الوقت لممارسة تلك الألعاب مع الأطفال . لقد ذهبت روزتيا بالطبع الى
المدرسة ولذلك فهي تستطيع أن تلعب معهم - وهي تستطيع أن تساعدهم . . . »

وتقدمت الأمهات بسرعة في عمل واجب الأطفال المنزلي . لقد رسم الأطفال
ممر الطيران . وطلبت الأمهات من الأطفال أيضا أن يرسمن في الرمل باستخدام
العصا . وقامت احدى الأمهات بصنع لعبة من الصفيح والحصى يمكن أن يستخدمها
طفلها آلة موسيقية .

وصدر كتيب جديد يحتوي على اقتراحات عن الطرق التي يمكن أن تساعد
بها الأمهات أطفالهن مع قائمة بأشياء يمكن صناعتها . وقامت المدرسة بقراءة الكتيب
لأن هناك بعض الأمهات لا يستطيعن القراءة . ويمكن أن يقوم أحد الأطفال ممن
يذهبون الى المدرسة بقراءته بصوت عال . كذلك تقوم المدرسة بتشجيع الأمهات على
اختراع الألعاب . ولكي تختتم المدرسة الاجتماع تطلب من الأمهات احضار أطفالهن
الذين تقع أعمارهم في سن ما قبل المدرسة الى الاجتماع القادم لأنهم سوف يشتركون
معهن في ممارسة الألعاب التي قامت بها الأمهات في اجتماع اليوم .

وغادرت الأمهات المكان في هدوء وكانت بعضهن أسرع من الأخريات لأنهن كن
يردن الوصول الى منازلهن لاعداد وجبة العشاء لعائلاتهن وخاصة الأزواج
الذين يطلبون الطعام بمجرد عودتهم للمنزل .

وفي الطريق الى المنزل تتجاذب الأمهات أطراف الحديث بحرارة فيما
بينهن بينما تجرى أطفالهن من حولهن وهم يلتقطون قطع الحجارة الصغيرة
ويقفزون ويسابقون بعضهم البعض .

ملخص المشروع

يقوم مركز بحوث التعليم والتنمية في سانتياجو بشيلي بالاشراف على مشروع
الآباء والأطفال . وهذا المركز مؤسسة خاصة ليس هدفها الربح وله اتصالات
بالكنيسة الكاثوليكية كما أنه يتلقى المساعدة من مختلف الكنائس والجمعيات في
شيلي ومن وكالات الغوث الدولية مثل وكالة الأغلبية الألمانية ووكالة فورد (وهي وكالة
أمريكية خاصة) ويشغل الأب المبجل باتريشيو كاريو لا وهو من اليسوعيين الشيليين
منصب مدير المركز ويعتبر من الشخصيات التي كرست جهودها عبر السنين لاجداث
تجديدات تعليمية في شيلي وأمريكا اللاتينية تؤدي الى تحسين العدالة الاجتماعية
واتاحة فرص أكبر للجميع .

ان مشروع الآباء والأطفال يؤثر على حياة الأطفال فى مختلف سنى حياتهم الى الدرجة التى تؤثر على اتجاهات الجماعة تجاه التعليم . ولذلك فان المشروع يركز بطريقة مباشرة على تعليم الأطفال فى مراحل العمر قبل المدرسى (الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات وست سنوات) والأطفال الصغار ما بين عامين وأربعة .

ويقوم مشروع الآباء والأطفال على الاعتبارات الرئيسية الآتية :

- ان هذا الشكل هو أكثر أشكال تعليم الأطفال والكبار اقتصادية .
- باستخدام هذا النظام فى التدريس يمكن احداث مزيد من الآثار الدائمة عن طريق تعديل القيم وتحسين المعرفة فى مجالات التعليم والتغذية والصحة .
- ان امتداد المشروع وانتشاره فى الريف أو فى المدينة يعتمد على الموارد الموجودة فى الجماعة والتى اذا أعطيت فرصتها الاقتصادية فانها تمكن البرنامج من تغطية أكثر القطاعات حاجة اليه .

يعتبر مدرس المدرسة الريفية العامل الرئيسى فى التغير التعليمى والاجتماعى فى نطاق مشروع الآباء والأطفال . فهو يقابل الآباء كل أسبوع ويشرف على تنفيذ أنشطة مختلفة صممت لتحتوى مشاركة الآباء وأولياء الأمور (ونقصد الأمهات بالدرجة الأولى) فى تعضيد مصادر التعليم المعروفة مثل « البيت » و « المدرسة » و « الجيران » . ويقوم مدرسو المدارس المشتركون فى البرنامج بعقد اجتماعات على فترات منتظمة يحضرها الاختصاصيون من مركز البحوث التربوية والتنمية وتقديم لهم هذه الاجتماعات الفرصة للقيام بتجارب فى ديناميات الجماعة ومناقشة تقدم المشروع وأهداف المواد التعليمية وتداول المواد السمعية والبصرية للعمل مع الأمهات وتداول المواد التعليمية لتستخدمها الأمهات فى منازلهن . وقد استخدمنا لفظ « تداول » بدلا من لفظ « توزيع » بالنسبة لمواد التدريس والمواد السمعية والبصرية لأننا نرى ان العملية التعليمية ليست عملية نقل يتم فيها نقل المعرفة من الاختصاصى الى مدرس المدرسة ، ومن مدرس المدرسة الى الأمهات ولكننا ننظر الى العملية التعليمية على أنها شبكة اتصالات يتم فيها العطاء والأخذ بين المدرس والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين والمدرسين من جهة أخرى .

وكعينة صغيرة من المشروع كمقدمة له فقد أعدنا تقريرا عن مقابلة تقليدية تمت فى اقليم كيوريكو حيث يتم العمل فى مختلف مدارس المقاطعة التى ينتظم فيها أطفال السكان الريفيين الفقراء .

وفد بدأ المشروع عام ١٩٧٢ وكانت الأحوال السائدة فى الدولة ونجاح التجارب هى العامل الحاسم فى تطوره . وقد أشرنا فى الفقرة السابقة الى حقيقة أن مدرسى المدارس كانوا يقومون بأنشطة مختلفة تهدف الى مشاركة الآباء فى العمليات التعليمية . وتقع تلك الأنشطة فى المجالات الخمسة التالية :

أولا : ترغيب الآباء . نعتقد أن العامل الهام فى نجاح تعاون الآباء وأولياء الأمور مع المدرسة الريفية هو ما يستخلصونه من تجارب مشجعة من هذا التعاون . ومن أمثلة أنشطة هذا المجال الأنشطة الترفيهية التى كان يقوم بها تلاميذ المدرسة لتكريم آبائهم والأنشطة التى تؤكد معرفة ومهارات الآباء مثل المساهمة فى اصلاح

آثار المدرسة واعداد السنتائر السوداء لعرض الشرائح فى المدرسة وزراعة بستان الخضر .

ثانيا : تاتى مبادرات الجماعة منها . فمثلا خلال سلسلة اجتماعات الأمهات تحقق أن بعض الأطفال تواجههم صعوبة كيفية القراءة لأنه لا يوجد بالمنزل من يساعدهم على حفظ الهجاء . وقد نظمت الأمهات أنفسهن بحيث تقوم أم متعلمة من إحدى الأسر بمساعدة كل طفل تواجهه هذه المشكلة . وبصفة عامة يمكن القول أن النظم التقليدية فى التخطيط التربوى تنفق أحيانا مبالغ طائلة لتنفيذ أفكار وضعت على المستوى القومى والدولى ، بينما تكون هناك آلاف من الأفكار تكون منسبوبة فى القيمة اذا لم تكن أعظم قيمة وان كانت على مستوى أقل - مبادرات قام بها مدرسو المدارس الريفية أو النساء الريفيات قد فقدت بسبب نقص قطعة من ورق الكربون أو مقص أو طابع بريد أو زوج من المساطر .

ثالثا : يتم التعليم الفعلى فى المرحلة الثالثة بالنسبة للأمهات والذى تحضره الأخوات الكبار اللاتى يلين أمهاتهن فى الواجبات المنزلية كقاعدة . وبالإضافة الى ذلك فان هناك عملا مباشرا مع الفتيات فى الصفين السابع والثامن وهن الفتيات المهتمات اهتماما فعليا بالعناية بالطفل فى المنزل .

وقد قمنا فى المقدمة التى أوردناها لتلك المقالة بوصف فعل تقليدى وسوف نعطي بعد ذلك معلومات وافية عن هذا الجانب من البرنامج . وتختار موضوعات المناقشة جزئيا حسب التصنيف الذى يطابق وجهة النظر العالمية للجماهير الريفية والآراء التى يعبرون عنها ، وجزئيا حسب آراء وتحت مسؤولية المدرسين والاختصاصيين ولكى نكون أكثر تخصيصا فان بعض الموضوعات التى يتم تناولها هى اللغة ، التغذية ، مشاركة الآباء فى الأنشطة الخارجية للمدرسة ، تنمية الطفل ، ترتيب بستان الخضر ، اعداد الأطفال للقراءة اعداد الأطفال لتعلم الهندسة والنظام والعلاقات الانسانية ، والتربية الجنسية والمهارات الميكانيكية والعاطفة المنزلية ودور الذكر البالغ فى حياة الطفل .

رابعا : يتعرض المجال الرابع من مجالات الأنشطة للمنزل نفسه . فالأمهات يحضرن الى الاجتماع بصحبة أطفالهن . وفى الاجتماع تتعامل الامهات مع المواد الدراسية التى يتم توزيعها ، ويمكنهن بعد ذلك أن يأخذن الأدوات معهن الى المنزل وينشغلن فى الأنشطة التعليمية مع أطفالهن . وتحدث الأمهات عن تجاربهن فى الاجتماع القادم .

خامسا : يعتبر المجال الخامس من مجالات الأنشطة مبنيا على النتائج ثم التوصل اليها أثناء الاجتماعات . فمثلا اذا أخذت الأمهات فى اعتبارهن - فى ضوء الخلفية العلمية التى أوجدها المدرسون والاختصاصيون - أن التعرف على وسائل الاتصال الجماهيرى شئ له أهميته بالنسبة لتنمية الجانب اللغوى لأطفالهن فان مثل تلك النتيجة قد تؤدى الى حملة للحصول على مزيد من البطاريات لتشغيل أجهزة الراديو حيث ان معظم العائلات الريفية تمتلك أجهزة راديو ترانزستور ولكن من النوع ذى البطاريات المسطحة .

نصبيات وحدات الأفكار الرئيسية

دعنا الآن نلقى نظرة أكثر تحرراً على المرحلة التي يصل إليها شخص ينتمي إلى وحدات الأفكار الرئيسية التي وضحت خلال المشاركة المنظمة والتي يكون للآباء والأطفال والمدرسين والاختصاصيين رأى فيها . دعنا نأخذ كمثال لنا العمل الذي تتم بالنسبة لوحدة الأفكار الرئيسية الثالثة ونعنى اللغة .

تتكون الوحدة من أربعة اجتماعات . ويعتمد الاجتماع الأول على الشرائح (أو الصور إذا لم تكن هناك كهرباء) بهدف توضيح أهمية الاتصال اللفظي بالنسبة للطفل من حيث تمكينه من مواجهة الحياة في المنزل والمدرسة والجماعة . ومن المنتظر اناحة الفرص للجماهير الريفية للتعرف على نتائج البحوث العلمية في مجال تنمية الطفل . ويبدو في تلك الوحدة كما يبدو في غيرها من الوحدات تأثير حين يياجيت ومدرسة جنيف واضحا على الرغم من أنه قد تمت الاستفادة من البحث الذي أجري في مركز البحوث التربوية والتنمية وبعض مراكز أخرى في أمريكا اللاتينية . ويسمى الاجتماع الثاني الاجتماع التعضيدي وهو يركز على الموضوع نفسه ويربطه بالحياة اليومية للمشاركين ويقيم المقترحات والأفكار التي تقدمها الأمهات . ويتم التعليق في هذا الاجتماع على العمل الذي قامت به الأمهات والأطفال في المنزل كما تتم بعض الأنشطة الخلاقة . فيطلب من إحدى الأمهات مثلا أن تضع يدها في حقيبة من القماش تحوى عدة أشياء مختلفة (طباشير ، عصي ، أقلام رصاص ، صناديق صغيرة . . الخ) وتحاول أن تشرح خصائص الشيء الذي تلمسه وتقوم في الأسبوع التالي بتأدية ألعاب مشابهة مع الأطفال في المنزل .

والاجتماع الثالث للوحدة عبارة عن ورشة عمل يحضرها الأطفال . وتمثل المواد التعليمية - التي تكون نفس الأمهات قد قمن بانتاجها في اجتماعات سابقة - الأساس الذي تقوم عليه الألعاب التربوية التي سوف تؤدي بالتبعية بين الجيران فالأمهات يكن قد قمن بالفعل بأعداد قصص الأطفال ربما عن طريق استرجاع الحكايات اللاتي اعتدن هن أنفسهن سماعها من جداتهن وتستخدم موضوعاتها الآن كأساس لكل أنواع الأنشطة التي تساعد على تنشيط الخيال . وتتعلم الأمهات في الاجتماع الرابع وسائل بسيطة للتقييم حتى يمكنهن فهم أطفالهن بطريقة أفضل وملاحظة قدرتهم مثلا على القيام بالأعمال اليدوية طبقا للتعليمات اللفظية التي تصدر اليهم . وبذلك يمكن أن تصبح الأمهات قادرات على تكييف التعليم المنزلي مع احتياجات كل طفل .

دعنا الآن نلقى نظرة فاحصة على واحدة من « اللبئات » الصغيرة أو « الحلايا » التي تكون اجراءات الاجتماع . وليختر الطريقة التي تتفق مع الشريحة السادسة من الثلاث والعشرين شريحة التي عرضت في الجلسة الأولى لوحدة الأفكار الرئيسية عن اللغة ونشير بذلك إلى الاجتماع الذي سبق وصفه باختصار والذي يهدف إلى تقديم بعض المعرفة الفنية إلى طرق التدريس القائمة على طريقة الحوار . فالشريحة السادسة توضع من ناحية إحدى الببغاوات ومن ناحية أخرى طفلا ويدور التدريب كما يلي :

المدرس يشجع المجموعة على ترجمة كل صورة أو بمعنى آخر فانه يتم الكشف عن معاني الصور .

يطلب المدرس من المجموعة أن تقرر على أساس من معرفتها أو افتراضها — كيفية تعليم الببغاء كيف تتكلم وكيفية تعليم الطفل كيف يتكلم .

والهدف هو بيان الفرق بين الببغاء والطفل من حيث استخدام الكلمات ومن ثم اكتشاف ولفت النظر الى حقيقة أن الطفل قادر على التفكير وبالإضافة الى ذلك فإنه قادر على استخدام الأشياء التي يسميها .

ويقوم المدرس بتحليل أفكار الجماعة ويتبع الاجراء نفسه بالنسبة لكل واحدة من الثلاث والعشرين صورة شفافة التي تعرض في الدرس . وبعض الشرائح يعاد عرضها مرة أخرى بهدف تقييمها . وينتهي الدرس بتقييم شامل . ويحدد درس الشرائح الاتجاه بالنسبة لبقية اجتماعات الوحدة كما سبق أن أوضحنا .

ما الذي نعرفه عن الآباء وأولياء الأمور

تعتبر غريزة حماية الصغار واحدة من بين الغرائز القليلة الحقيقية التي يمكن تمييزها في الجنس البشري . وقد تطورت هذه الغريزة والاتجاهات المصاحبة لها في معظم الحضارات الى هذا الأسلوب الذي يبدو في حب الآباء وعنايتهم بأطفالهم واهتمامهم بأطفالهم وبمستقبل أطفالهم . وكما قالت إحدى الأمهات « يجب أن نعلم أطفالنا لأنهم يجهلون انهم يوما ما سوف يبدون رغبتهم في الزواج » .

ونحن نعلم أيضا أن هناك نوعا من التعليم قام البرت بانديورا بدراسته تحت عنوان « التعلم الاجتماعي » وهو التعليم الذي يعتمد على مشاهدة أمثلة لأشياء يتم عملها . وحتى يمكن تحقيق فعالية هذا النوع من التعليم فإن المثال يجب أن يكون شيئا يستطيع المتعلم أن يتعرف عليه . ولهذا السبب فإن الصور التي نستخدمها لاعطاء واقعية للمناقشات تكون صورا لأناس في مواقع يرى فيها الآباء صورة لأنفسهم . ويبدو هنا نوع معين من التوازي مع الطريقة النفسية — الاجتماعية التي يقوم فيها المعلم القائم بالتدريس باستخدام الكلمات النابعة من المجموعة بمعنى أنه يعيد الى المجموعة نفس كلماتها . وفي الطريقة التي نستخدمها نعيد لأفراد المجموعة صورا تمثلهم .

وهناك دليل كاف على أن الافتراض القائل بأن الاتجاهات الطيبة التي يقوم بها الآباء تعتبر حاسمة بالنسبة للتعليم . فقد وجد تقرير بلودين البريطاني أن مؤشر اتجاهات الآباء يعتبر أفضل مؤشر للتنبؤ بالنجاح المدرسي أكثر مما يفعل دخل الأسرة أو المستوى التعليمي للآباء .

وهناك مثال آخر يتعلق بمستوى ما قبل المدرسة فقد وجد أليم هيس وشيبيمان أن التقييم المتعلق بأسلوب لغة الأم وسلوك الأم التعليمي تجاه الطفل يعد أفضل المؤشرات التي تنبأ بدرجة احراز الطفل للاستنتاجات التجريدية عند القيام بعمل تصنيفي أكثر مما تنبأ به درجة اختبار ذكاء الأم أو الطفل (١) .

(١) ج أوليم د. هيس وف شيبيمان « العلاقة بين الأسلوب التجريدي للغة الأم والأساليب التجريدية للأطفال الحضرين في مرحلة ما قبل المدرسة » بحث قدم في الاجتماع الذي عقد في المؤسسة النفسية للوسط والغرب بشيكاغو عام ١٩٦٥ .

ومن المعروف أيضا أنه لكي يحدث تغير في الاتجاهات يجب أن يكون هناك بعض الحرارة وبعض الضوء بمعنى أن المعلومات لن تؤدي أبدا إلى تغيير الاتجاهات دون تدخل العمل الشخصي الذي يعطى فيه الفرد شيئا من نفسه ويشعر أن هناك شيئا هاما للفرد يحتاج إلى المخاطرة .

ومن ناحية أخرى فانه من الواضح أن المفردات اللغوية للآباء الشيليين من الفلاحين مفردات محدودة وأن الأطفال غالبا ما تضربهن الأمهات وأن هناك نسبة عالية من الآباء الذين يدمنون شرب الخمر وأنه لا يوجد إلا القليل من موضوعات القراءة أو مصادر الثقافة الأخرى في المنزل إذا لم يكن هناك شيء على الإطلاق وأن هناك ميلا من جانب الذكور لاعتبار تربية الأطفال من الأدوار التي تعهد إلى النساء .

وبالاختصار فأننا نعرف أن الفلاحين من الآباء وخاصة الأمهات يكن أكثر اهتماما بالموضوع الذي نتناوله وأن هناك طرقا ممكنة لتسهيل الاتصالات وأن هناك مشكلات لها انعكاساتها . كما أننا متأكدون أيضا من أنهم يعرفون الكثير عن تلك المشكلات أكثر مما نعرف وأن دورنا الرئيسي ليس إخبارهم بطريقة حل مشكلاتهم بقدر ما هو تعضيد لهم حيث تبدو حاجتهم إليه .

ما الذي نعرفه عن الأطفال

من الحقائق المعروفة أن الخلل العصبي يحدث إذا كانت الام تعاني من نقص البروتين أثناء فترة الحمل أو إذا كان الطفل يعاني من مثل هذا النقص خلال سنوات حياته الأولى . ومن الواضح إلى حد ما أنه يمكن ضمان وجبة كافية في حدود دخل الفلاح على الرغم من أن زيادة دخول الفقراء أصبح أمرا على جانب كبير من الأهمية . ولقد أوضحت التجارب التي قام بها « اليونيسيف » في أفريقيا وفي أماكن أخرى أن الإنسان يمكن أن يأمل في تغيير العادات الغذائية بحيث يتم تحقيق استخدام أكثر فعلا للمصادر المتاحة إذا بدأ الإنسان العمل على تراث صحي قائم فعلا في إحدى الجماعات .

ويبين العمل الذي قام به بياجيت أن الأطفال يتعلمون خلال سنى حياتهم الأولى من خلال الاحتكاك العضوى مع بيئاتهم وخلال التكوين التدريجي للعمليات المنطقية والتكيف الدولى لنماذج الاحتكاك العضوى . ويوضح عمل بياجيت أهمية بيئة النشاط الحسى بالنسبة للأطفال الصغار . ومن النتائج الهامة التي يمكن استخلاصها من العمل الذي قام به بياجيت أن الفترات الطويلة من الوقت تكون غالبا ضرورية بالنسبة للطفل ليقوم بتطوير قدرة على التفكير المنطقى ، وأن الأطفال لا يستوعبون المعلومات ببساطة من الخارج ولكنهم يجرون عليها عمليات من خلال نماذج تفكيرهم الخاص . تلك النماذج التي تكون إلى حد ما متماثلة بالنسبة للأطفال مختلفين ولكنها تختلف من طفل إلى طفل حسب السرعة التي يتقدم بها الطفل . ويميل العمل الذي قام به برونر وآخرون إلى تأكيد النتيجة القائلة أن الأطفال يتعلمون ببطء وحساسية مفرطة .

ونتيجة لتلك الاعتبارات فانه لا توجد مدوسة تستطيع أن تعوض عن فقر البيئة من الناحية التربوية . فحتى مع أقصى نسبة الحضور في المدرسة للأطفال

من سن السادسة حتى الرابعة عشرة ، فإن اليافع ذا الأربعة عشر عاما سوف يقضى أقل من عشرة في المائة من ساعات استيقاظه في المدرسة . ولا تقع أى من هذه الساعات في الشهور أو السنوات الأولى الحرجة من حياته . ونتيجة لذلك أنه إذا كان يراد للأطفال أن يتعلموا فلا بد أن تقدم لهم منازلهم وجيرانهم بيئات تعلم مناسبة .

ونحن نعلم أيضا أن الأمن العاطفى والبيئة اللغوية الفنية . يعتبران من بين احتياجات الأطفال . وقد أظهر العمل الذى قام به « كومسكى » وغيره من علماء اللغويات واللغويين النفسيين العلاقة الوطيدة بين تركيب الجملة المكتسب فى الطفولة وبين القدرة على التعقل . ويبدو أن الطفل عبارة عن تكوين قادر على توليد قواعد معقدة للفكر والحديث وأنه لكى نحقق تلك القدرة الفطرية فإن الأمر يحتاج الى التعرض الصحيح للغة فى المرحلة السليمة من مراحل النمو .

وتقودنا هذه المذكرات المختصرة عن النتائج الرئيسية للبحث الخاص بطبيعة الفكر وبالأطفال الى النتيجة القائلة ان الأطفال الذين ينشأون فى ظل ظروف ريفية تقليدية لا يميلون للمشاركة فى الميكنة الزراعية بغض النظر عن عدد السنوات التى قضاها فى فصول المدرسة . غير أن هناك أيضا آفاقا للتفاؤل لأن تلك النتائج تقول أنه إذا كان بوسعنا أن نجد طرقا اجرائية لاثراء بيئة الطفل بالشكل الصحيح فإن أطفال الفلاحين من الممكن أن ينموا قدراتهم الميكانيكية واللغوية والهندسية .

ما الذى نعرفه عن التغير الاجتماعى والمدارس الريفية فى أمريكا اللاتينية

نوضح نتائج البحث الذى قام به الباحثون فى التغير الاجتماعى الذين يحاولون تقديم تجديلات فنية أن هناك اتجاهات عامة تشكل المناخ الذى يتقبل التجديد ، التجديد فى أحد المجالات وليكن تربية الطفل فى الريف قد يكون سببا فى تكوين الاتجاهات الحديثة التى تؤيد اهتماما عاما فى اكتساب مهارات وطرق فنية وفى التقييم المنطقى . وتقترح تجربتنا الخاصة أن المكون الرئيسى لتلك القابلية العامة فى استقبال التجديد الفنى هو التغير الكيفى فى العلاقات الشخصية المتداخلة . فالفلاح لا يشعر بالخجل أو عدم الثقة عند مناقشة مشكلة مع شخص لديه ما يطلق عليه المعرفة « الغربية » أو « الحديثة » كمدرس المدرسة أو المهندس الزراعى .

ومن المبادئ العامة التي يتعرف عليها الطلاب الذين يدرسون التغير الاجتماعي أنه لكي يحوّز التغير الاجتماعي القبول يجب أن يبدأ التغير داخل الجماعة بدلا من أن يفرض من خارجها . ولهذا السبب فإننا لا نقدم المهتمين بالتغير الى الجماعة من الخارج ولكننا نعتمد مدرسي المدارس المحليين الذين يعتبرون أعضاء عاملين في الجماعة وأحيانا يكون لأحدهم مكانة لا يستهان بها . ومن ناحية أخرى فإن مدرس المدرسة يكون غالبا شخصا معزولا الى حد ما في الجماعة ، حيث يعيش ويعمل . ومن بين وظائف الاجتماعات الدورية التي سبق ذكرها تبادل الأفكار والتجارب فيما يتعلق بكسر الحواجز التي البها ما تفصل بين الفلاحين وبين المدرسة والمدرس .

وتذكر تقارير الدراسات التي أجريت عن المدارس الريفية في أمريكا اللاتينية (٢) أن تلك المدارس ليست فعالة بأي مقياس . فمعنوية المدرس منخفضة وأداء التلميذ منخفض . وتكمل قلة من الطلاب برنامجا دراسيا من خمس أو ست سنوات وكثيرون ممن يحضرون المدرسة في وقت من الأوقات يعودون بعد ذلك الى نوع من الأمية الوظيفية . ومعظم المدارس تعتمد على التعليم القائم على الحفظ بدون فهم وتقوم بتدريس منهج لا يرتبط الا في القليل بالحياة الريفية . وتوصف المدارس الريفية في شيلي بأنها مدارس « حضرية » أنشئت في الريف .

ويحكم بعض المعلقين بأن اجراء تحسين في المدارس الريفية غير ممكن على الاطلاق من الناحية العملية أو ممكن ولكن بتكاليف باهظة . وسبب ذلك أن المدرسة لن تكون ذات معنى بالنسبة للفلاحين الا عندما تفتح الباب للفرص الاقتصادية . ولذلك فإن التعليم المدرسي يجب أن ينتظر حتى تخلق التنمية الاقتصادية الحاجة الى مزيد من الكتب وغيرهم من الأفراد والمدرسين عن طريق المدرسة . ويذهب ايشان ايش بيش بعيدا ليناقدش المفهوم الشامل للمدرسة باعتباره مهلكة ومضيعة للوقت .

أما المتشائمون الذين كانوا يعتقدون أن التعليم المدرسي الريفي لن يعمل على الاطلاق أو أنه سوف يعمل فقط عندما تكون الظروف الاقتصادية والاجتماعية مواتية - فإنهم لم يحاولوا أن يضغطوا على أي حكومة في أمريكا اللاتينية لاغلاق المدارس فقد كان التعليم الأولي يتاح لكل فرد كنوع من الالتزام الاجتماعي سواء كان هناك اعتقاد أو لم يكن . بأن هذا التعليم هو استثمار اقتصادي جيد .

(٢) انظر مثلا الفصل المتعلق بالموضوع من السلسلة التي قدمها توماس لابل بعنوان التعليم والتنمية في أمريكا اللاتينية ودول الكاريبي لويس أنجيليس ، كاليف ، أمريكا اللاتينية ١٩٧٢ . انظر « موجز تحليل عن التعليم » سنتياجو - مركز البحوث التربوية والتنمية ١٩٧٢ - للحصول على مذكرات وافية .

وفي هذا العرض الشامل تبدو معالجة مشروعات الآباء والأطفال وكأنها تفترض أن المدارس الريفية موجودة بالفعل ويمكن أن يكون المشروع طريقة غير مكلفة بل وفعالة لتحسين تلك المدارس مستقبلاً . ونحن نعتقد أننا نقوم بتحسين نفسية المدرس كما أننا نعطي تعظيماً محدوداً للمدرسين للتقدم بمبادراتهم .

فنحن نفترض أن الطريقة الفعالة لربط المدرسة بالجماعة هو تشجيع المدرسين على العمل مع الآباء فتلك الطريقة سوف يكون لها آثار جانبية حميدة في المدرسة نفسها على الرغم من أن هدفنا الرئيسي ليس المدرسة ولكن المنزل والجماعة . وتعتمد معالجتنا بالبحوث التي تجرى في ميادين الخدمة التدريبية للمدرسين في الولايات المتحدة والتي ترى أن التدريب أثناء الخدمة يعمل بطريقة أفضل عندما يتم تنظيم ورش عمل قصيرة للمدرسين خلال فترة طويلة من الزمن وحيث يوجد رابطة قوية بين الدورات التدريبية والتدريب في الفصول . ومما يدعو بعد ذلك تاريخ الحركة الانجليزية لمدرسة الطفل التي لم تبدأ كخطة قومية ولكنها بدأت من خلال مبادرات المجموعات الصغيرة للمدرسين التي كانت تشجع بطريقة منتظمة من جانب المسؤولين عن التعليم الإقليمي .

التكاليف والمزايا

إن تقييم المشروع سواء في المراحل المنفصلة - للتدريب أو عند التقديرات الشاملة التي تلخص النتائج يجب أن يتيح تحليلاً للنتائج والفوائد ، كما يجب أن يتيح إمكانية عقد مقارنة تقريبية بين فوائد وتكاليف المشروعات والبرامج الأخرى التي تبحث عن حلول مشابهة أو التي تعالج مشكلات مشابهة . وعلى الرغم من أنه لا يتوفر سوى كمية من المعلومات الناقصة (وهي بيانات لم يتضمنها هذا التقرير) إلا أنه يمكن الإشارة إلى أن إحدى هذه الدراسات الوافية التي تناولت موضوع التكاليف والمزايا بالنسبة للتعليم الريفي غير الرسمي وقامت بها اليونيسيف عام ١٩٧٤ قد توصلت إلى النتائج التالية التي نعتبرها نتائج مرضية (٣) أن تكاليف البرامج تنخفض دائماً بدرجة كبيرة عندما (أ) تستخدم المدارس القائمة (ب) تساعد الجماعة في تقديم التسهيلات الضرورية (ج) يقوم المشتركون بصنع موادهم التعليمية الخاصة كجزء متكامل من الأنشطة التربوية (د) تستخدم هيئة من العاملين بعض الوقت (مثل مدرسي المدارس الريفية الذين يتعاونون معنا) (هـ) يستخدم متطوعون بدون أجر (مثل الأمهات اللاتي يكرسن جهودهن

(٣) اليونيسيف ٢٧ مارس ١٩٧٤ ، ص ١٦٤ ، انظر أيضاً فيليب كومبس وأفدون طرق جديدة للتعليم من أجل الأطفال والشباب الريفيين المبنية على نفس الدراسة .

لتعليم أطفالهن كجزء رئيسى من واجبات الامومة (و) يصبح التعلم بطريقة عملية جزءا من النشاط أو البرنامج الذى أصبحت الجماعة معنية به بصفة دائمة (مثل تربية الأطفال) •

ويشرح التقرير حالة أخرى لم ينجزها مشروع الآباء والأطفال • فمثلا بالنسبة لانتاج سلع للبيع فان البيانات التى بنى عليها التقرير ليست فى الغالب أكثر من شيء مشابه وليس مساو لحالتنا • ومع ذلك فنحن نعتقد أن التجربة التى تمت فى هذا التقرير توضح ن هدفنا ممكن من الناحية الاقتصادية •

إن التنمية الاجتماعية والعاطفية للأطفال والجو العاطفى فى المنزل والمدرسة هى ابعاد يجب أن تؤخذ فى الاعتبار فى أى تقييم منطقى لفوائد برنامج تربوى • ونحن نعتبر محاولة مشروع الآباء والأطفال للعمل بطريقة بناءة فى هذه المنطقة ميزة من مميزات معالجة المشروع •

ومن مميزات البرنامج أيضا أنه يبحث عن تقوية قيم الحياة الأسرية • فكثير من سكان أمريكا اللاتينية يشعرون أن بعض الدول المتقدمة قد فقدت قيمها التقليدية المرتبطة بالعائلة خلال عملية التصنيع وأثناء محاولتها خلق مجتمعات تتمشى مع قيمها وكانت تأمل أن تحقق فوائد التصنيع دون تلك العودة الى الوراء •

ولذلك فمن الحكمة أن نقول انه فى حالة امكان احراز نتائج تعليمية بارزة اما من خلال الأسرة واما من خلال المؤسسات فان الطريقة التى تعمل من خلال الأسرة يجب تفضيلها ، لأنها تميل الى تقوية الأسرة باعتبارها مؤسسة وذلك بمساعدتها للعمل بطريقة أكثر فعالية •



دور الحضارة النهرية في السنغال

الكاتب: خادى جييت

(من السنغال) وكيل وزارة للحقوق الانسانية والمستشار
عن شئون المرأة .

المترجم: عبد الحميد سليم

المدير العام لمركز وثائق وتاريخ مصر المعاصر بالهيئة العامة
للكتاب .

كانت قرية « تاندييم » في اقليم
« كازامانس » ، ثاني قرية في
السنغال تشهد تأسيس مركز النشاط
النسائي . وكان المنظمون المدربون
في هذا المركز وراء التجارب العديدة
الموفقة في الميدان الاقتصادي
والاجتماعي ، بما في ذلك اعداد
دار للحضارة ، نهارية ، في القرية
خلال موسم شتاء سنة ١٩٦٢ ، الذي
دام لمدة شهرين اضطرت المرأة
خلالها الى أن تعمل عملا مكثفا في
حقول الأرز .

وقامت المرأة ، قبل كل شيء
بزراعة حقل جماعي ، كان الهدف
منه أن تغطي جانبا من تكاليف
مشروعهن ، إذ أن الاسهام في صورة

أرز أو مواد غذائية أخرى ، قد مكنت دار الحضانة من أن تؤدي عملها ، وذلك بإعداد الاطفال بوجبة الغذاء .

لقد افتتحت دار حضانة « تاندييم » في يولية ١٩٦٢ بمجموعة من الاطفال بلغ عددها ١١٠ اطفال ، تراوحت أعمارهم بين سنة وخمس سنوات ، وقد اقيمت في نفس المقر الذي أقيم فيه مركز النشاط النسائي . وقد استمرت عاملات المركز والمديرة ومساعدتها ، اللاتي عاون في الاستعدادات ، استمرت في اسهامهن ، وان كانت النسوة الفلاحات أنفسهن هي اللاتي قمن بالمهمة الايجابية لدار الحضانة ، من جمع المال اللازم لشراء المواد التموينية ، والتناوب يوميا لرعاية الاطفال ، وأداء مختلف أعمال الصيانة ، من نظافة المكان ونقل المياه واعداد وتقديم الوجبات .

وتناول الاطفال وجبة غذاء مؤلفة من طبق واحد قوامه أرز وقدمت معه الخضراوات واللحم أو السمك ، مشتري من اعتماد جماعي ، وأحيانا كان يعقب الوجبة طبق من الحلوى تقدمه منظمة أبحاث الطعام والتغذية في افريقيا ، وهي هيئة كانت موجودة وقتذاك . أما في الصباح وبعد الظهر ، فكان يقدم للأطفال كوب من اللبن تزودهم به هيئة الاغاثة الامريكية الكاثوليكية .

وكانت دور الحضانة تتبع هذا الأسلوب كل يوم من أيام الاسبوع على مدى شهرين ونصف . واعرابا من قروبي « تاندييم » عن رضاهم عن هذه التجربة ، قرروا تكرارها في السنة التالية .

وانتشر نظام « دور الحضانة الريفية النهارية » الذي أدخلت تجربته منذ عشر سنوات مضت في تاندييم ، انتشر بسرعة عبر الحى ثم عبر اقليم كازامانس ، الى أقاليم السنغال الأخرى . وتوجد في الوقت الراهن ، بعض دور الحضانة في البلاد ، من بينها نحو ثلاثين في كازامانس .

أهداف دور الحضانة النهارية

في بادئ الأمر ، تطلعت النساء الى دور الحضانة على اعتبار أنها فحسب وسيلة عملية لضمان رعاية أطفالهن أثناء فترة عصيبة في السنة ، بيد أن دور الحضانة ما لبثت أن تخطت بسرعة فائقة حدود أهدافها الأساسية .

ولا مراء في أن دور الحضانة تخفف من عبء النساء في فترة هن أحوج الى تكريس جهودهن تماما للعمل في فلاحه الارض لتحسين ظروف حياة أطفالهن المعيشية في موسم الشتاء ، الذي تنتشر فيه بكثرة أمراض معينة مثل الملاريا ، بيد أن رعاية مثل هذه المجموعة الضخمة من الاطفال (بحد أقصى ١٠٠ طفل لكل مربية) يثير مشكلات تختلف عن مشاكل الحفاظ على أكبر أسرة .

وبهذا النمط من العمل ، في اطار من نشاطات مختلفة تماما عن أسلوب المهام اليومية المعتادة ، تصبح المرأة الريفية الراهنة ، على المام ، بالتدريج ، بعدد معين من المتطلبات في مجالات الصحة والتعليم ، اللذين كانا لا يهتم بامرهما في روتين الحياة الأسرية ، وصار تحسين الصحة واعداد الاطفال للحياة المدرسية أمرا مفروضا في البيت بقدر ما هو مفروض في دور الحضانة . وهذا بدوره : يحث النسوة القرويات على جعل المعرفة التي اكتسبناها أثناء قيامهن بدور الرعاية في دور الحضانة ، جزءا

من حياتهن المعيشية الاسرية ، ودور الحضانة بالنسبة لهن ، هي مصدر تدريب عملي واقعي ، يعلم المرأة الريفيه كيف تخطط وتدبر ميزانيتها ، وكيف تفكر في طعام متوازن ، وكيف تصبح على علم بمخاطر انتقال العدوى وفاعلية اجراءات الوقاية ، واكتشاف اساليب جديدة بمساعدة أطفالهن على النجاح في المدرسة .

وتتضمن دور الحضانة مجتمع القرية بأكمله . وبالرغم من أن المرأة هي التي يعنىها الأمر أكثر من غيرها بصورة مباشرة ، إلا أن الرجال أيضا يقودون مزاياها ويسهمون في أدائها لرسالتها ، فيساعدون المرأة ماديا ، كما يساعدونها عن طريق تنظيم وبناء الأماكن التي تؤى أطفال الحضانة .

كما يسهم الشباب أيضا من جانبهم في هذا المشروع ، ويستوى في ذلك من هم أميون ومن هم يستكملون تعليمهم في المدينة ويعودون لقضاء عطلاتهم في القرية . وبفضل ما تعلمه الآخرون منهم ، أمكن ادخال نشاطات جديدة في ميدان التعليم ، مما يعود على المجتمع ببعض الفوائد ، أو يسهمون بما لديهم من معرفة أكاديمية قل أن تجد تطبيقا عمليا في حياة القرية .

وإذا راعينا هذه الاعتبارات ، فلا بد من ادراك ذلك النشاط من خارج مجتمع القرية . وليس الهدف هو الاسهام بالمال أو الهدايا أو الاحلال محل النسوة القرويات بقصد قيام دور حضانة مثالية ، بل ان الامر أكثر من أن يكون - اذا استخدمنا كأساس القوى المحركة وروح المجتمع التي ولدت في دور الحضانة الأولى - مسألة مساعدة النسوة على تطوير انجازاتهن الجوهرية باستخدام أكبر قدر ممكن من المواد المحلية وتدريب القادة الكفاء من بين نسوة ورجال وشباب القرية ذاتها .

والواقع أن دار الحضانة يجب ألا تعتبر كنظام حكومي قد يدعى القرويون للمسير على نهجه ، بل يجب أن يعتبر بالاحرى مشروعا لمجتمعات القرية ، وبصورة خاصة مجتمعات النسوة اللائي تقدم لهن الحكومة مساعدتها .

وفي الوسط الحضري وشبه الحضري ، كما في البيئة الريفية ، يلاحظ أن المرحلة المتأخرة من الطفولة (من سن ٢ - ٦ سنوات) هي التي يجب أن تزود بالطعام في هذه الخطة .

والواقع أنه من سن الثانية فما بعدها ، لا تغير الاسرات السنغالية الا القليل من الرعاية للأطفال الكبار لصالح الأطفال حديثي الولادة ، وفي الوقت نفسه ، تركز الحكومة اهتمامها ، في مجال التعليم ، بالأطفال من سن السابعة ، أما بالنسبة للأطفال حتى سن الثالثة ، فإن وزارة الصحة تقدم مساعدات للأمهات في كثير من المراكز ، من خلال خدمات رعاية الطفل .

على أنه من المعروف أن الطفل في هذه السن (من ٢ الى ٦ سنوات) في حاجة ماسة الى تيسيرات تربوية مناسبة ، نظرا لأن هذه هي الفترة التي يتطور فيها ذكاء وقدرة الطفل تطورا كبيرا ، ولهذا ، كان الاهتمام الجوهري للخدمات هو مساعدة الوالدين على تشجيع هذا المشروع ، مشروع دار الحضانة النهارية ، الذي من بين مزاياه الأخرى ، أنه وسيلة لاعداد أطفالهم الصغار للحياة المدرسية .

متطلبات انشاء

دار الحضانة

بادئ ذي بدء ، يجب أن يكون هناك بالفعل نعود معين على التعليم الجماعي للأطفال ، كما يجب أن تكون هناك ثقة متبادلة ، حتى تستطيع الأم التي تترك أطفالها ، دون ما قلق أو تردد ، في رعاية أم غيرها من القرية أو من الحي .

وليس من المرغوب فيه ، عند بدء ، يجب أن يكون هناك بالفعل تعود معين على التعليم الجماعي للأطفال ، كما يجب أن تكون هناك ثقة متبادلة ، حتى تستطيع الأم التي تترك أطفالها ، دون ما قلق أو تردد ، في رعاية أم غيرها من القرية أو من الحي .

وليس من المرغوب فيه ، عند بدء المشروع ، أن تقام دور حضانة ريفية على حدة في كل حي ، باستثناء القرى الكبيرة جدا ، إذ يجب أن تكون ، على العكس من ذلك ، تسعى القرية بأسرها ، والاهتمام برفاهية ومصالح الأطفال قد يساعد على التغلب على اعتراضات معينة ، وهناك نموذج على الأقل عن كيف عملت دار الحضانة على جمع شمل قرية منشقة على نفسها .

أما بالنسبة للقرى الكبرى أو حتى عندما يزيد عدد الأطفال في دار الحضانة عن ١٠٠ ، فإنه من المرغوب فيه أن تمتد مقرات دور الحضانة الى مختلف الأحياء في القرية نفسها .

وليس مشروع دور الحضانة النهارية مشروعا له مكائنه ، إذ يتطلب من السكان ، ومن النساء ، بصورة خاصة ، جهدا ملحوظا يمكن تحمله فقط لو كوفى عليه بما يقدم من خدمات ، ومن ثم ، كان من واجب دار الحضانة أن تخدم مطلبها واقعيًا ، يحس به المعنيون ، الرجال والنساء والشبان قاطنو نفس المكان وكلمها انتشرت دور الحضانة ، انحصر شرط المعونة الخارجية بصورة متزايدة في المعونة التعليمية (دورات دراسية متخصصة) ، ولكن سيكون السكان مسئولين مسئولية كاملة عن ادارة دور الحضانة .

وليس القصد من دور الحضانة أن تخفف عن الأمهات مسئولياتهن الطبيعية ، بل يجب أن تساعدن على تحقيق دورهن بصورة أكثر فعالية .

هذه المتطلبات المختلفة يجب أن تترجم الى اجراءات عملية في صورة تعهد من القرية أو الحي لتقديم عدد من الامدادات والخدمات .

وبينما نجد المباني التي قصد بها في بادئ أمرها استخدامات أخرى (مراكز شباب ، مراكز جماعية ، مدارس الخ) قد استخدمت كدور حضانة نهارية ، إذ بقرى عديدة قد شيدت منذ سنة ١٩٦٦ أماكن خاصة لهذه الدور ، ومنذ ذلك الوقت انتشرت مثيلاتها من خلال فرص متاحة داخل اطار خطط التطور المحلي .

والتأمين بالمواد الغذائية غير القابلة للتلف مثل الأرز والذرة العويجة والزيت والسمك المجفف الخ ، بالإضافة الى تقديم الشروح والتعليمات العملية الخاصة بالطعام والادارة ، أثناء دورات التدريب المعقودة للجماعات المسئولة عن دور الحضانة ، ما يتيح تسجيل تعيينات الطعام المطلوبة في سهولة ويسر .

ويمكن إقامة مخزن للمواد الغذائية طوال فترة عمل دور الحضانة ، وقد يجدد مرحليا . وفى بداية التجربة كثيرا ما كان الأطفال يأتون بتموينهم الفردى من الأرز كل صباح . وللقرية و الحى الخيار فى اتباع أحسن نظام ملائم ، أما ما هو مهمهم فى مرحلة الاعداد ، فهو أن القرويين يدركون ما ستكون عليه التزاماتهم .

وجمع المبالغ النقدية ضرورى لشراء المواد الغذائية الطازجة ولتزويد صندوق الصيدلية بما ينقصه من أدوية . سواء كان هذا المال نتيجة اسهامات من ميدان جماعى أو اسهامات أفراد ، فان المبلغ المتطلب يختلف تبعا لحجم المواد الغذائية التى جمعت فعلا ، وتبعا للامكانيات العملية لتجديد كميات الطعام الطازج . ويتيح تحليل لما يرتجع من أطعمة استهلاكية لعدد من السنوات الماضية ، يتيح بصورة متزايدة جمع احصاءات دقيقة بقصد تحسين مهمة دور الحضانة .

وابتداء من مرحلة الاعداد ، ينبغى على الجماعات أن تقوم بعمل منظم للوصول الى قرارات مشتركة ، وتجمع الموارد المادية ، وتحسب عدد الأطفال وتسجل أسمائهم وتنظم فترات تناول الأمصال الوقائية ، وتنتدب مندوبين لحضور المحاضرات الخاصة بالاتصال بين مختلف الفرق ، ويجب أن تكونا عاملتين كل الوقت فى دار الحضانة ، وما الى ذلك .

وعندما تفتتح دار الحضانة ، يجب على النساء أن يتفقن على التناوب على رعاية الأطفال ، بحيث تشرف كل يوم ، بدور توقف ، مجموعة من النساء (ثلاثة على الأقل) على رعاية الأطفال ونظافة الأماكن وطهى الوجبات .

ومن الضرورى ، من وجهة النظر التنظيمية ، أن يسند الى امرأة أو امرأتين لهما نفوذهما الذى لا يرقى اليه شك ، مسئولية الاشراف الكامل والقيام بدور الاتصال بين مختلف الفرق ، ويجب أن تكونا عاملتين كل الوقت فى دار الحضانة ، ويتولى عملهما العادى فى هذه الفترة المعينة : مجتمع القرية .

درسان جوهريان

حاولت فى هذه الصفحات القليلة ، أن أصف تطور دور الحضانة النهارية فى السنغال ، أولا ، فى بداية أمرها ، ثم فى مجال تطورها . وهناك ظاهرتان جديرتان بالملاحظة يمكن ملاحظتهما من خلال هذا التطور .

دار الحضانة ، قبل كل شئ هى معهد شعبى بصورة رئيسية . والواقع أن الادارة والتنفيذ لا يستندان الى مسئولية الجماعات وحدها فحسب ، ولكن ما هو أكثر هو أن القيام بالمبادرة بكل نمط من النشاط زمامه بيد الأهالى أنفسهم ، وحتى عندما تقترح ، يترك البيت فى مثل هذه النشاطات لحكم المجتمع فى ضوء الموارد المحلية التى فى متناول أيديهم ، وفى ضوء الأهداف التى وضعوها نصب أعينهم .

هذا الأسلوب من العمل كان وحده ممكنا بفضل حكمة الخدمات الاشرافية ، وقد شجعه احترام شخصية الجماعات ، أدى عمله دائما بدقة وحكمة .

واحترام هذا الاستقلال ، لو اعتبرناه بمثابة سابقة عظيمة ، قد أوجد بصورة متكررة ، مذكرين لشئون العاملين بالنشاط النسائى ، موجهين اهتماما خاصا الى الحاجة الى تجنب أى اجراء قد يؤدى بالقرويين فى أية صورة الى الاحساس بأنهم ليسوا على مستوى المسئولية تماما لتسيير دفة أمور دور الحضانة النهارية .

ويلاحظ ، فى المقام الثانى ، أن نظام دور الحضانة النهارية له غرض تربوى متعدد الجوانب . وحقيقته أن احترام نفوذ الجماعات يعتبر أمرا أساسيا للإجراء الطبيعى لدور الحضانة النهارية ولنجاحها ، هى حقيقة صحيحة ، لأن دور الحضانة تعد نظاما مثاليا للتطور الكامل لحياة المجتمع ، عن طريق الاجراءات المشتركة التى تتيح فرصا متعددة لتطوير الاحساس بالمسئولية ، وأكثر من هذا بوجه خاص ، الاحساس بالتصور الابتكارى فى مواجهة المشاكل التى يجب أن تحسم كل يوم .

ولا يقل عن ذلك أهمية ، حقيقة أن دور الحضانة النهارية هى أيضا نقطة انطلاق للتطور ، وتتيح فرصا مثالية لمشاركة الناس . والواقع أن اضفاء مسئولية عن أنشطة دور الحضانة فيه تطوير للاحساس بالمبادرة والاستعداد لبذل المساعى بين الجماعات ، وتجعلهم يدركون حقيقة أن المعونة الخارجية يمكن ، بل يجب ، أن تكون اسهاما وقتيا فحسب . وفضلا عن هذا ، فما يبدو أنه مضر بالجماعات بوجه خاص هو أن المساعدين الفنيين يتجاهلون هذا الغرض التربوى الجوهرى ، بالتخفيف عن دور الحضانة فى أداء مهامها من خلال التوسع فى اعدادها أو عن طريق تزويدها بالكثير جدا من الموارد الضرورية ، معتقدين أنهم بعملهم هذا يسهلون مهمة دور الحضانة عما هو عليه وضعها ، فى حين أنهم يهددون باضعاف الشعور ببذل الجهد والاحساس بالمسئولية .

وفضلا عن هذا ، فانه اذا كانت مثل هذه المعالجة قد تتسبب فى أن تفقد الجماعات اهتمامها ، فانه من المهم ، فى اعتقادى ، فيما يتصل بعمل الخدمات الفنية المستدعاة لتقديم معونة فنية ، انها يجب أن تكون محصورة فى أنشطة محددة أحسن تحديد داخل الاطار التربوى القائم عليه بناء المشروع .

وعلى هذه الصورة فقط ، يمكن أن تتطور المشاركة بسهولة لتمكن دور الحضانة النهارية من أن تكون نقطة انطلاق حقة للتطور والتعليم مستهدفة خدمة الجماعات . وفى النهاية ، فان فاعلية عمل دور الحضانة لن يؤكد كثيرا تطور الظروف المادية المحيطة بقدر ما تؤكد الفرصة المتاحة للجماعات لتنعم بالمسئولية الحقيقية فى تسيير الاجراءات .

والمعروف بداهة ، أن العمل الفعال لدور الحضانة يتطلب قبل كل شئ مشاركة وطيعة جدا بين الخدمات التى تسعى لتوكيد نجاحها : العمل الجماعى الذى يؤدى الى احساس بالوعى عند الشعب ، والخدمات الصحية التى تتولى عمليات التطعيم قبل افتتاح دور الحضانة ، والتكفل بالرعاية الطبية ، وقيام معلمات الاقتصاد المنزلى والعمل الاجتماعى ، أثناء دورات التدريب للفتيات المساعدات فى دور الحضانة بالمساعدة فى كتابة قوائم الطعام وتعيينات الاكل طبقا للأحياء ، وقيام السيدات معلمات الاقتصاد المنزلى الريفى بتعليم الأمهات القرويات ، ومن ثم يسهلن من مهمة التدريب الذى يجب أن يتم بالضرورة قبل افتتاح دور الحضانة .

وتبعث وزارة التربية والتعليم القومية ووزارة التعليم العالى ، على التوالى ، بمعلمين مدربين يدرسون التعليم فى المرحلة السابقة للالتحاق بالمدرسة ، كما تبعث بطلبة الطب الى مختلف أحياء كازامانس ، حتى يستطيع كلا الفريقين أن يسهم فى مهمة دور الحضانة . وعلى هذا ، فهم لا يكتسبون خبرة فحسب ، بل هم أيضا يساعدون مساعدة فعالة فى الاشراف الطبى ويوجهون عنايتهم الى النظافة وصحة الأماكن والأطفال وتنظيم الألعاب الرياضية وتخطيط الموازنات .

مع الفقر وجهًا لوجه : مؤسسة دور رعاية الطفل المثقلة في الهند

الفقر شر لا جدال فيه ، وابتداءً بالطفل ، فهو لا يتأثر به فحسب ، بل يتأثر به أيضاً والداه والأسرة والجماعة ، وينعكس في وضع المجتمع ككل مع موارد محدودة في تناول يد مؤسسة دور رعاية الطفل المثقلة « سارت المؤسسة قدما لمعالجة هذه المشكلة معطية الأولوية للطفل الذي تعمل أمه في مواقع البناء • وأعنى بالطفل، مجموعة الأطفال الرضع ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٠ - ٣ سنوات ، وهي أكثر مجموعات الأطفال تعرضاً للأذى • ومن قرون، اعتاد هذا الطفل الرضيع أن يرقد على قارعة الطريق بينما أبواه يساعدان في بناء مدن فخمة وعندما تمر بكومة من الملابس المهلهلة ، لن يتبادر الى ذهنك أن

الكاتب: **ميرا مراديقان**

(من الهند) ، أول من أسس « مؤسسة دور رعاية الطفل المثقلة » بالهند ، من مؤلفاته : « تعيين الأطفال » ، صدرت له الطبعة الرابعة سنة ١٩٧٧ •

المترجم: **عبد الحميد سليم**

المدير العام لمركز وثائق تاريخ مصر المعاصر بالهيئة العامة للكتاب •

بداخلها طفلا ، حتى نسمع صياحه هذا هو وضع الأمور ليس فى دلهى فحسب بل فى كل أرجاء الهند . وعاملات البناء لا يتركن أطفالهن الرضيع على قارعة الطريق فحسب . ولكن ، فيما يتصل بهذا الأمر نجد أن كل أم فقيرة ، مضطرة للعمل ، لا مندوحة لها عن أن تترك أبناءها الصغار ليعولوا أنفسهم ، ويترك للأطفال الكبار مهمة رعاية الأطفال الرضيع ورعاية أهل المنزل ، فعلى سبيل المثال : طفلة فى سن السادسة ، وهى ذاتها فى حاجة الى رعاية تجد نفسها مضطرة لتقبل وضع يفرض عليها أن ترعى اخوتها وأخواتها الرضيع .

ومركز نشاطنا ، ولا يزال دائما ، هو الطفل ، وحتى اليوم ، فإن الأطفال دون الثالثة يشكلون مجموعة الأعمار الأجدر برعايتنا . ولقد أحطنا هؤلاء الأطفال بدائرة كبيرة من النشاطات والخدمات التى بدونها لا يمكن لأهدافنا أن تتحقق . وأول درس تعلمناه من تجربتنا هو أن الطفل لا يمكن أن يعزل سواء عن الأسرة أو عن الجماعة ، فهو الى حد كبير جزء لا يتجزأ من أسرته وجماعته . على هذا المفهوم اتسعت الخدمات فى « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » وتطورت .

بدأنا برنامجنا بدار رعاية الطفل ، كما تراءى لنا أنه هو الاجراء الذى نولييه أولوية . ومنذ اللحظة التى تلقينا فيها الطفل الرضيع ، لم يعد للأطفال الكبار الذين كانوا يرعونهم : شئ يؤدونه فحضروا هم أيضا الى المركز ، ولم يسبق لغالبيتهم التى توجهوا الى المدرسة نظرا لطريقتهم البدوية فى المعيشة ونظرا لأنهم كانوا يرعون اخوتهم وأخواتهم . واليوم ، بدلا من أن نملك دار رعاية طفـل فحسب ، يتألف برنامجنا من دار رعاية الطفل ومدرسة للمركز تغطى مستوى تعليمى لمرحلة كاملة لأطفال تتراوح أعمارهم من ٠ - ١٢ سنة ، كما أن عندنا اليوم ثلاثة أقسام ، قسم لرعاية الاطفال تتراوح أعمارهم من ٠ - ٣ سنوات ، وفصول حضانة لمجموعة أطفال تتراوح أعمارهم من ٣ - ٦ ، وفصول أولية لمجموعة أطفال تتراوح أعمارهم من ٦ - ١٢ سنة . ولم يكن هذا هو كل شئ : اذ عندما اكتسبنا خبرة ، وجدنا الحاجة ماسة الى الاتصال بالآباء . وبالرغم من أن الأمهات كن يزرن دور رعاية الطفل باستمرار ، كما كن على اتصال دائم بالعاملات عندنا ، الا أننا شعرنا بالحاجة الى قضاء مزيد من الوقت معهن . ومن هذا المنطلق ، بدأنا أول برنامج لنا وهو تعليم الكبار . ولما كان الأبوان يعملان ، لذا عقدنا فصول تعليم الكبار فى المساء . لقد أدركنا استحالة أن نهتم بأمر هذه المجموعة من الأعمار وحدها أو تلك المجموعة من الأعمار ، ولذا استهدفنا المجتمع كله .

وننتخص دور رعاية الطفل المتنقلة ، فى التعامل مع أفقر طبقات مجتمعنا ، فعمالؤنا هم من العمال غير المهرة ، ومن جامعى الخرق وجامعى الفحم وغيرهم ممن على شاكلتهم . لقد قررنا أن نركز اهتمامنا على هذه المجموعة لأن عددا قليلا جدا من الهيئات تتعامل معهم وهم الذين يشكلون الجزء الرئيسى من شعبنا . لقد أدركنا منذ البداية أن أفضل وسيلة للتقارب من المجتمع بعد أن نجعل مراكزنا على اتصال وثيق ببيوتهم ما أمكن . ويوجد بالهند تقليد هو تجميل الأكواخ البسيطة بتغطيتها بالطين وروث البقر وتزيينها بمختلف المواد القومية ، ولقد اتبعنا هذا الاسلوب ، وجعلنا مراكزنا رخيصة بسيطة جميلة ، فالمعدات هى أيضا بسيطة وكالدفة للأمهات ، فمثلا ، المهد الذى نستخدمه فى دورنا لرعاية الطفل هو مهد هندى نمطى متعدد الاستعمالات . وفى أرجاء ريف الهند يستعمل هذا اللون من المهد الذى

لا يكاد يساوى شيئا . كما أن قماش الشبك الذى يرقد فيه الطفل من السهل غسله . وفى حالة ما اذا زاد فجأة عدد الاطفال الذين تاويهم دور رعاية الطفل ، يمكن ربط اسرة شبكية اضافية بين كل مهدين . والارغام غير التابتة للأطفال التى على الهند أن تطعمها ، تستوعب انماطا محلية وأرخص ثمنها ، وأى شيء منهق أن يكون سببا فى فشل ماربنا فحسب ، بل سيكون اجراء لا طائل من ورائه طالما أنه لن يكون فى الامكان تطبيق هذا النمط على نطاق اكبر فى أرجاء البلاد .

وتتطور الهند سريعا فى كل ميدان ، وتجند البلاد كل مورد من مواردها للتعبيل بانتقالها من عصر العربيه التى تجرها الثيران الى عصر الفضاء . ولكن متى سنجد حلا للملايين من شعبنا ممن يعيشون فى فقر مدقع ؟ ولا زالت الامكانيات الواسعة لمواردنا البشرية ، غير مستغلة . وغالبية أطفالنا متأخرون جسمانيا وعقليا ، لانهم لا تتاح لهم الفرص الجوهرية ، فاذا أمكن فقط تصحيح هذا الوضع ، لاستطاعت البلاد حينئذ أن تسير فعلا فى سبيل التقدم .

عند هذه النقطة لا يكون سرد وصف موجز لخدمات « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » سردا فى غير موضعه : فلدور رعاية الطفل معدات أساسية كالمهود (جمع مهد) والحصر ومنضدة لتغيير ملابس الاطفال عليها ولوضع الأدوية عليها الخ . . . وأطباق وأكواب وملاعق وبياضات ، وعادة ما يكون المكان الذى خصص لنا للعمل فيه سىء جدا ، قد يكون مكانا بالطابق الارضى أو بالطابق الثامن عشر فى ناطحة سحاب لم تستكمل بعد . ومع العمل المستمر على قدم وساق حولنا ، ومع الاقترية المتطايرة ، نبذل قصارى جهدنا لنجعل المكان باعنا على السرور . ولاشاعة البهجة فيما حولنا من مناظر قاسية ، تجمل الموظفين المكان برسوم الأطفال الملونة . ومهود الأطفال وأسرتهم زينت بزينات معلقة عليها وتوجد حواها أشياء كثيرة يمكن أن يطلق عليها « دمي » باللغة التقليدية ، وتكفى موازنة معد لها ١٠ روبيات لسد نقص امدادنا بدمى تستخدمها مجموعة عددها نحو خمسين طفلا .

وتتراوح أعمار الأطفال الرضع الوافدين إلينا ، بين ٣ - ٤ أسابيع ، وهم بوجه عام يعانون من سوء التغذية ، فيجرى عليهم فحص طبي مبدئى ويصف لهم الطبيب الزائر نظاما معيناً للأكل . ومعظم الاطفال الرضع يقدم اليهم اللبن ونقط فيتامين وغير ذلك من الطعام المحتوى على أكبر نسبة من البروتين طبقا لاحتياجاتهم . وبالرغم من أن الطبيب يزور المركز مرة واحدة فى الأسبوع ، إلا أن المشرفات وإخصائيات التغذية يراقبن تقدم الأطفال مراقبة مستمرة .

ولما كان الطفل لا يلقي من أمه إلا اليسير جدا من الرعاية ، ولقد حاولنا أن نجعل من دورنا لرعاية الطفل بيتا من البيوت ، ونبذل كل جهد لتطوير الطفل جسمانيا وعاطفيا وثقافيا ، واجتماعيا . وتترنم دور رعاية الطفل بالأناشيد التقليدية المألوفة للأطفال . ونبذل جهد فائق لمحاثة الاطفال الرضع لتنمية مفرداتهم . ولما كانت أسر أطفالنا تعمل فى محيط غير صحى ولا يتبع التعليمات الصحية ، فإن « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » تقوم بعمل ضخيم للحفاظ على المستويات الصحية فى مراكزها . ولقد كان لزاما علينا أن نهىء أماكن صغيرة يمكن أن يستخدمها الأطفال كمراحيض ، ثم كان علينا أيضا أن نبحث عن وسائل للتخلص

من الفضلات بأسلوب صحي • ويكاد يكون كل شيء ينفذ في برنامج رعاية الطفل ،
أمرا يمكن ممارسته بالمنزل •

مدرسة الحضانة

تعتبر مدارس الحضانة في أية دولة فقيرة ، ترفا ، لأن مدرسة الحضانة التقليدية ، أساسا ، لها معدات كاملة باهظة الثمن وفي غير متناول أية جماعية ذات موارد محدودة • وفي الهند ، حتى اليوم ، نجد آلاف من مدارس الحضانة التي تتلقى معونات من الهيئات الخيرية ، مستمرة في سيرها على أساليب بلغت أقصى ما لا يمكن تصوره ، لما تعانيه من نقص في المعدات • والزمن ثم الناس مرة أخرى هما اللذان أثارا الشك فيما إذا كانت مدرسة للحضانة تساعد الطفل بالمرّة أو فيما إذا كان الطفل قد يتعلم من الطبيعة ما هو أكثر لو ترك لها وحدها • ومع هذه الخواطر في أذهاننا ، حصرنا المزالق واستخدمنا تفكيرنا في الحصول على جانب من أرخص المواد والأساليب القومية لتزويد مجموعة من الاطفال تتراوح أعمارها ما بين ٣ - ٦ سنوات ، بالخوافز الضرورية ، ففي قسم الحضانة ، الأدوات الموجودة به هي : دولاب ، ورق رسم ، ورق لامع ، طيارات ورق ، حبات عقود من الخشب ، مقصات ، سبورة ، حجارة ، أوراق شجر ، أزهار ، طفل أو إني ليحل محل الصلصال دمي من الخرق ، عدد من السواري (جمع ساري) القديمة ، كتل خشب ، وعديد من مثل هذه الأشياء المحلية التي لا تكاد تكلف شيئا •

وتستغل كل العادات والاعياد المحلية كمادة في رواية القصص وتمثيل الاغاني الشعبية مصاغة في أنغام يترنم بها أطفال الحضانة ، وكانت النتيجة هي أن المعلمة تتعلم كيف تنتقل من خبرة الى أخرى ، نظرا للاعتياد الثقافي على الاساليب ، وهي دائما تحوطها مجموعة من الاطفال السعداء • ولا يوجد بقسمنا الخاص بالحضانة شيء أجنبي سواء فيما يتصل بالطفل أو المعلمة ، ويترجم كل أسلوب علمي الى الخبرة الهندية •

المدرسة الأولية

لو تقبلنا مرة حقيقة أن كل طفل ، سواء في وجود موارد أو في عدم وجودها ، من حقه أن ينعم بطفولة سعيدة ، لوصلنا الى السؤال عن كيفية تحقيق ذلك • ولما كنا قد وجدنا حلا لمشاكل الاطفال الذين تتراوح أعمارهم من ٦ - ٦ سنوات ، فقد تأكد لنا أنه ليس من المحال تحقيق ذلك لمجموعة الاطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ - ١٢ سنة ، وهي بالمثل مجموعة محرومة من الفرص ، وفي غياب دور رعاية الطفل يتولى الاطفال الكبار عادة رعاية الاطفال الرضع كما يقومون أيضا بالأعمال المنزلية البسيطة ، وحتى لو قرر آباؤهم تعليم أبنائهم الكبار لظهرت صعوبات جمّة تحتاج الى معالجة • وسأتولى شرحها •

في دلهي ، الدراسة الابتدائية بالمجان • والاطفال من أدنى مستوى اجتماعي اقتصادي تسجل أسماءهم ليتحصلوا على كتب وزي مدرسي بالمجان • ومن سوء الحظ ، أن أفقر طبقاتنا الاجتماعية ممن هم أميون تماما ويعيدون البعد كله عن الحياة الحضارية القومية ، لا علم لهم حتى بهذه الفرص المتاحة لهم • ومن ثم ، فإنه بالرغم

مما تهدف اليه الحكومة من نوايا طيبة ، الا أنها عاجزة عن الوصول الى أفقر طبقات الشعب في البلاد ، ومن هنا صار الدور الذي تقوم به « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » دورا بالغ الحيوية . ونحن في رعايتنا للأطفال الرضع والاطفال ممن في سن الحضانة ، انما نعد الاطفال الأكبر سنا في أقسامنا الأولية ليلتحقوا بالمدرسة الأولية المحلية . ولقد قررت « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » ، منذ البداية ، ألا تدير مدارس أولية مماثلة بل تساعد الاطفال فقط على أن يلتحقوا بها ويستمرروا في دراستهم .

ويطلب من الطفل أن يكون على جانب من الامام بالمعرفة الأساسية للأرقام والحروف الأبجدية حتى يلتحق بالفصول التي تعقدها « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » ، ونحن نبعث بمئات من الأطفال الى المدارس الأولية المحلية . ويعتد لمجموعة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٨ - ١٢ سنة برنامج تعليمي مكثف حتى يسمح لهم بالالتحاق بالفصول الملائمة لهم وفقا لأعمارهم . وليس في غـيـر محله أن نذكر هنا أن الأطفال شديداً يشغف وأنهم دارسون مدهشون ، وهم يجعلوننا نستمتع بمهمتنا أيما استمتاع بمحافظتهم على تقلد المراكز الأولى بفصولهم في المدارس الأولية .

لقد واجهنا بعض المعارضة من الآباء الرافضين لارسال أبنائهم الى مدارس البلدية الأولية ، ولكن بملاطفتهم قليلا ، وجدنا بضع آباء نبداً بهم ، لديهم الرغبة في أن يبعثوا بأبنائهم الذكور . أما البنات فما زلن يشكلن مشكلة وما زالت المشكلة قائمة . وعندما أرسلنا أول مجموعة أعدناها ، الى المدرسة الأولية ، دعونا الآباء للحضور الى المركز ومعهم اللبن المخثر (يوجورت) ليطعموا أطفالهم في ذلك اليوم ، ليتمنوا لهم حظا سعيدا طبقا للأسلوب التقليدي ، لقد كان مشهدا مؤثرا أن ترى الآباء الفخورين يبتسمون مشرقين لأبنائهم ، واذا ما تحطمت الحواجز مرة وبدأ قلة من الأطفال في التوجه الى المدارس الأولية المحلية ، زال الخوف ، واليوم ، صار جزء من برامجنا أن نعد الأطفال للالتحاق بالمدارس الأولية المحلية ، مرتين في السنة .

ومشكلتنا الأخرى في الهند ، هي التسربين من المدرسة ، اذ أن حوالي ٨٠ في المائة من الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس الأولية يتسربون من المدارس لأسباب عديدة ، أهمها الفاقة . لقد اكتشفنا أن الطفل الذي أبواه يجهلان القراءة والكتابة ، وجوه المنزلي جو فاقة ، يتأخر في دروسه . ولقد قررت « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » أن تستمر في اعدادها الخاص للتلاميذ للالتحاق بالمدارس الأولية وكل سنة تنظم دورات دراسية خلال عطلة الصيف لتساعد الطفل على مسيرة باقى تلاميذ الفصل . وقد استخدمت وسائل متعددة ملء الفراغ العلمي عند الطفل ، الناشئ عن فقره ، ولذا أدخلت ضمن المنهج زيارات الى الأماكن التاريخية والمتاحف ومكاتب البريد ومحطات السكك الحديدية الخ .

وكان لزاما علينا أن نتحدى تحـامـل مـعلمـات المـرحـله الأولـية ، الذي يعرق تقدم أطفالنا ، اذ أن هذه المعلمة لديها فكرة مسبقة عن أن طفل الاحياء الفقيرة قدر ، بذىء الألفاظ ، قد يسرق أشياء من المدرسة ، ولا تتصور المعلمات أن ترى أن شغب الطفل بالدراسة يشكل جزءا لا يتجزأ من المدرسة . ولقد عملت « مؤسسة دور

رعاية الطفل المتنقلة « على هذه الجبهة أيضا • لقد دعونا المعلمات الوطنيات عدة مرات للحضور ليكن ضيوفا علينا حتى يمكنهن مشاهدة الأساليب التي نستخدمها في أقسامنا الأولية •

ولم نكتف بقبول هؤلاء الأطفال كأول اهتمام لنا ونستنبط أساليب لمساعدتهم، بل كان علينا أن نخوض معارك لتحقيق هدفنا • وكانت أصعب معاركنا معركة الأوضاع • ومما زاد من فزعنا أن نجد أن أطفالنا يعتبرون كيانا غريبا ، فهم لا يشكلون جزءا من مجتمعنا طبقا لرأى غالبيتنا • ووصمهم بهذه العبارة « هؤلاء الأطفال » ، بدت لنا واضحة كل الوضوح لدرجة يصعب تجاهلها •

وسأضرب أمثلة على ذلك عندما بدأنا العمل في مواقع المباني ، كان علينا أن نعتمد على مقاولين ليهيئوا أماكن إقامة لمراكزنا • فكانوا يعطوننا ، بصورة لا تتغير ، أماكن بلا أبواب أو نوافذ أو أرضيات • ولعله من المضحك الى جد ما ، وإن كان هذا صحيح أن مهندسا في موقع من مواقع البناء لم يكن يدرك أن « هؤلاء الأطفال » في حاجة الى غرفة مناسبة مهيأة لاقامتهم ، ومن ثم ، كان لابد لنا من أن نغير تعريفنا لأماكن الإقامة بأنها مبان بها غرفة يمكن اغلاقها ، أرضية قابلة للغسيل ، سقف غير قابل للنشع • وحتى اليوم ، تحارب « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » هذه المعركة • وكثيرا ما نبدأ مركزا بغرفة لا باب لها ، ونحث المقاول حثا ليضع لنا بابا •

والمقاولون المفروض عليهم أن يقدموا تيسيرات توصيل المياه للعمل في موقع البناء ، طبقا للقانون ، لا يراعون تنفيذ هذا البند على الإطلاق • وطالما أننا لا يمكننا أن ندير دور رعاية الطفل بلامياه ، فأننا نعتبره مسألة خطيرة • أقنعنا المقاولين بطريقة ما لامدادنا بالمياه بسهولة • وهنا أحسنا مرة أخرى أنهم كانوا أكثر استعدادا لأن يقدموا تيسيرات في الحصول على المياه لدور رعاية الطفل عن أن يقدموها في موقع عملهم • ولا شك أن « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » لا تحتفظ على الإطلاق بحنفية مياه داخل المركز • ومع ذلك أصرت على أن يكون هناك حمام عام • وهناك عدد من الأمثلة كهذا المثل يمكن الاستشهاد به •

كان علينا أن نشقف موظفاتنا • ويبدأ التدريب لكل موظفة بطريقة تساعدنا على تغيير أوضاعها لقد خاطبنا الطفل باعزاز واحترام حتى يمكن لغاملات دور رعاية الطفل أن يحذرن حذونا • وكان أول درس لكل عاملة هو معاملة الطفل على أنه على قدم المساواة معها • على سبيل المثال ، في الصباح الباكر ، يقوم الأطفال والمعلمات معا بأعمال النظافة ، وهذا أمر طبيعي ، كما أن التدريب يعطى أيضا العاملة فكرة عن كيف تتواءم مع عملائنا • فعلى سبيل المثال ، في الأحياء الفقيرة في دلهي ، نجد خليطاً من السكان ، فالعائلات التي تعد ثرية نوعا ما تصادق المعلمات بسهولة ، ويأتى أطفالها الى المدرسة نظيفي المظهر ، ويكون في هذا اغراء كبير للمعلمة لتهمل الطفل الأشد فقرا ، الذي قد لا تستطيع أمه أن تحضره الى المركز • وبالرغم من أننا لا نلفظ الطفل الذي يأتى نظيفا الى المركز ، فانه تجرى عمليات مسح مستمرة للتأكد مما اذا كنا نتخلى عن عملنا الحقيقي •

والمجموعة الأخرى التي تقلقنا أوضاعها الخاطئة أكثر من غيرها هي مجموعة المتخصصين في بلادنا ، اذ من سوء الحظ ، أن المتخصص الذي يفتقر الى التصور

يحاول مطابقة كل شيء مع التعريف الذي تعلمه من الكتب المدرسية . وإذا كان فرد حاصلا على درجات علمية عالية في المجال الاجتماعي وفي الموضوعات المماثلة ، غالبا ما تصبح أو يصبح بعيدا تمام البعد عن مجال النشاطات . وإذا كان علينا أن نطور نظرياتنا من واقع العمل العملي ، فإن قدرا من العمل التجريبي يجب أن ينفذ ميدانيا مع الناس بقصد الوصول الى حلول لمشاكلنا . ولسوء الحظ ، ان عنف العمل الميداني كبير. حضتي أن اخواننا المتخصصين قد لا يستطيعون أن يصمدوا له . ومن الطبيعي أن غير المتخصصين مثلي ، يقومون بتجارب على شاكلة ما تقوم به « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » في حين أن المتخصصين يبحثون عن حلول خارج البلاد ولا بد من وجود نقطة النقاء إذ أنه في ذلك خسارة كبرى لكل من المتخصصين وغير المتخصصين .

التدريب

عاملة دار رعاية الطفل هي المحور الرئيسي الذي يدور حوله البرنامج ، وهي قلب وروح المشروع ، وهي القاعدة ، ولذلك ، فهي لا بد وأن تكون واحدة تشارك في كافة آمال المؤسسة .

أين يجد المرء شخصا من ذلك الطراز يشارك في آمال وأيديولوجية مؤسسة ؟ يلاحظ أساسا أن كل العاملات اللاتي تعينه « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » يأتين إلينا من واقع ضائقتهن الاقتصادية . وهن ينتمين الى أدنى الطبقات المتوسطة ويتعلمن في وسط هندي ، وكثير منهن أفراد في أسر كبيرة ولم تتح لهن فرصة للتعليم العالي .

والفتيات المنتميات الى أدنى الطبقات المتوسطة ممن نشئن تنشئة تقليدية ، منتجات ونشيطات ولما كانت معظم الفتيات تتراوح أعمارهن ما بين ١٨ و ٢٥ ، لذا كن متفائلات، علي استعداد لأن يضحكن وينشدن للأطفال مرتدي الملبس المهلهلة . وفي السنوات السبع الأخيرة ، لاحظنا باستمرار نمطا ظهر في نظامنا في تعيين العاملات ، إذ لو استطاعت فتاة أن تبقى معنا أول يوم أو يومين ، لصارت واحدة من العاملات معنا . وهناك عدد من طالبات التوظيف الفقيرات اللاتي يقررن عند أول زيارة لنا ، عدم امكانهن العمل في مركزنا ، ولقد تركنا عددا كبيرا منهن وهن يشعرن بقليل من الأسى لنا ، إذ أنه في الأسبوعين الأولين أو في الثلاثة أسابيع الأولى ، يسمح لطالبة التوظيف أن تعمل تحت رئاسة معلمات خبيرات ، وعليها أن تتفهم الوضع ، وما لم تتطوع الفتاة تحت التمرين بأن تعمل كل الأعمال في المركز ، فلن تستمر في التدريب .

ولقد طورت « مؤسسة رعاية الطفل المتنقلة » ، الآن ، برنامج تدريبها الخاص بها . ولقد جاولنا في السنوات الأولى أن نأتي بفتيات سبق تدريبهن في مؤسسات أخرى ، ولكن لم يستطعن أن يصمدن أمام عنف العمل الذي يجدهن في « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » . وقد وجدنا أن الجانب التعس في أي تدريب هو أن المعلمة تعلم فقط والمرضة تضمد فقط ، أما مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة ، فهي في حاجة الى معلمات يعملن في بداية عملهن : في مخازن الأطفال ، وفي الحمامات ، ولهن المام بأعراض الأذن كل ذلك قبل استقرارهن في غرفة الدراسة . وكنا نفتقر أيضا الى معلمات يمكن لهن أن يقنعن الآباء بارسال أطفالهم الى المدرسة ، وهكذا كانت واجبات العاملة في « مؤسسة

دور رعاية الطفل المتنقلة « متعددة الجوانب ، اذ عليها أن تكون عاملة اجتماعية ومعلمة وأما للطفل .

وعلى هذا النحو ، يبدو أنه افتراض مثالي جدا أو بالأحرى افتراض مستحيل . ولا نستطيع أن ندعي أننا قد وجدنا حلا لكل المشاكل المرتبطة بالتدريب ، ولكن تعمل معنا اليوم مجموعة كبيرة من الموظفين لسن فقط موظفات تتقاضين رواتب من « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » بل أكثر من ذلك - هن ، كما سبقت الإشارة اليهن آنفا ، المحور الأساسي للبرنامج .

لقد تلقينا دروسنا في تدريبنا من بعض منظمات العمل الاجتماعي التقليدي الذي سبقنا في هذا الميدان . والنمط المعتاد هو أن العاملة وواضعات السياسة كل منهن بعيد كل البعد عن الآخر ، حتى أن كلا الطرفين لا علم لها بما تواجهه الاخرى من صعوبات . وليست العاملة في العمل الميداني في أى عمل خيري ، سواء كان القائم به هيئة حكومية أو هيئة متطوعة ، ليست أقل الاشخاص راتبا فحسب ، بل هي أيضا ليس لها أى وضع أو صوت في سياسات المشروع .

ولقد حاولت « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » تجنب هذا المنزلق ، بادخال تغيير فعال على أنظمتنا بأن يكون شرطا اجباريا أن تكون الموظفين العاملات من مجال التخصص ، ويشكل مجلس الادارة من الاداريين ومراقبي الحسابات . ولقد ساعد هذا أيضا في أن استطعنا أن ننحى عن مجلس الادارة ما يطلق عليه اسم الصنفوة المختارة من السيدات .

وقد وضعت « مؤسسة رعاية الطفل المتنقلة » نصب عينيها تدريب العاملات بها تدريبا لم يزود العاملات بالمهارة لأداء العمل في رعاية الطفل وفصول الحضانة والفصول الأولية ، فحسب ، بل أتاحت أيضا تدريبا عنيقا على اتخاذ القرارات ومعالجة المشاكل المحلية معالجة لها استقلالها ، والجزء الاول من التدريب أسهل من الجزء الأخير ، وهو أيضا يستغرق وقتا أطول لأية عاملة تدرب لتبلغ درجة النضوج في هذا المجال ، ولكن من المؤكد أنه ليس بالمهمة المتعذرة .

وغالبية تدريبنا تدريب ميداني مع تلقى محاضرات في غرف الدراسة . وبعد الامتحان المبدئي لطالبات التوظيف في ميدان عملنا ، تحت اشراف عاملة ممتازة ، تبدأ أسبوعيا في الالتحاق بالورش في مركزنا التدريبي ، وكل طالبة لابد وأن تعمل ، أثناء التدريب ، بكل هذه الاقسام ، أعني رعاية الطفل وفصول الحضانة والمرحلة الأولية . وفي الهند ، لا يوجد تدريب على رعاية الطفل على هذه الصورة . وعلى « مؤسسة رعاية الطفل المتنقلة » أن تطور منهجها الخاص بها . والاهتمام في التدريب على رعاية الطفل يجب أن يكون اهتماما أساسيا وبسيطا ، وكان من واجبننا أن نتخلص من التفاصيل الصغيرة ، في اهتمامنا بالاطفال الرضع في سن الرعاية .

وكان لابد من توحيد روتين بسيط لحمام الطفل الرضيع وتغذيته وتمريضه . وكان لابد من التزويد بالمعدات تبعا لذلك . وكان لابد من المبالغة في أهمية دور صندوق القمامة ، وكان التخلص من القطن المتسخ مسموحا به .

وفي الوقت الذي قد نتيح فيه لعاملاتنا في دورنا لرعاية الاطفال ، تقبل الكثير من المستويات الجديدة في هذا التدريب ، فان هناك دائما مشاكل صغيرة تستمر في الظهور فجأة طوال الوقت . على سبيل المثال ، فان التمسك بأن يكون لكل طفل مناشف مستقلة ، معركة طويلة ، على المرء أن يحارب فيها مع من يعاونوننا في دور رعاية الطفل . وعندما وجدنا أن الدمى يؤتى بها فقط عندما يستحم كل الأطفال الصغار ويكفون على استعداد ، عدلنا ترتيب الأثاث في مركز رعاية الطفل بطريقة تمكن الطفل من أن يتوجه ويأتي مسبقا بدمية لنفسه .

كما أننا جعلنا الحياة سهلة بالنسبة للعاملة بالمركز بأن جعلنا المطبخ مريحاً وزودناه بموقد من الغاز وصناديق تخزين مناسبة .

ولكن أهم شيء أنجزناه هو انتاج نماذج معدات الحضانة ملائمة لبلد مثل الهند عليها أن تفكر في الاطفال بالملايين ، ومع تعديلات طفيفة يمكن لنفس النموذج أن يطبق في دور الحضانة في الريف .

وأعظم مساوئ هذا المستوى الاجتماعي الاقتصادي هو عجز الآباء عن مساعدة أطفالهم . ولكن بفضل ما نقوم به من اعداد في فصول الحضانة ، أمكن التغلب الى حد ما من مساوئ البيت العاري . وبالرغم من أن أطفالنا يفدون من مناخ اقتصادي فقير ، إلا أنهم يتمتعون بوفرة من الأمان والحب الأبوين . وهؤلاء الأطفال ، اذا ما أتاحت لهم فرصة ، يتعلمون بسرعة ، وربما كان هذا هو اهتمامنا الرئيسي .

واذا ما مرت عاملة دار رعاية الطفل بالتدريب الرسمي في كل صور العمل في مركز رعاية الطفل المتثقلة ، مرة ، فانها لا تلبث أن تتلقى توجيهات جديدة في التغذية والعمل الجماعي والعمل الطبي والاجتماعي . وطالبات التوظيف المختارات لمثل هذا التدريب الاضافي عادة ما يكن ممن أظهرن استعدادا في عملهن . وعلى مستوى أعلى ، تشجع العاملات على مناقشة مشاكلهن بلباقة خلال اجتماعاتهن الشهرية . ومن الطبيعي أنه اذا أثارت إحدى المديرات بالمركز مشكلة معينة تطرح على كافة المديرات لمناقشتها . ومن حصيلة هذه المناقشات خرجنا بقواعدنا التي تعمم في المراكز . ولدى احساس بأن مثل هذه الممارسة للمناقشة الجماعية قد أتاحت للعاملات في دور رعاية الاطفال عندنا الكثير من الثقة والاستعداد ، مما يساعدنا على أن نستمر في عملنا بكفاءة .

ومرة أخرى ، توجد بعض المشاكل المحلية التي من الواجب معاشتها ، فنحن نشجع العاملات على ايجاد أي حل نعتقد أنه أحسنها ، بالنسبة للمركز . ففي حين من الأحياء الفقيرة ، بالقرب من محطة قوى في دلهي ، يهدده دخان ، مرة على الأقل في كل شهر ، نتيجة لتغير اتجاه الرياح ، ويركم الدخان هذا الحي الفقير بأكمله بما في ذلك مركزنا . وقد اعتادت المسئولة عن المركز أن تتصل بي تليفونيا طالبة نصيحتي ، فأخبرتها أنها اذا أرادت أن تغلق المركز ليوم واحد فهي حرة في أن تفعل ذلك . وكانت تعلم أنه لا سبيل للتحكم في هذا الوضع ، ولكن بعد أن وضعت سماعة التليفون ، طرأت على ذهنها فكرة رائعة : حزمت غداءهن وأخذت كل أطفال الفصول الأربعة الى حديقة الحيوان التي كانت على مسيرة عشر دقائق فقط من المركز ، أما

اصغر الأطفال سنا فأخذتهم عاملات دار الرعاية الى أقرب مركز لدار رعاية الطفل . ومنذ ذلك اليوم فصاعدا ، يتطلع الأطفال دائما الى اليوم الذي تغير فيه الريح اتجاهها حتى يأخذوا دروسهم أمام بحيرة البط في حديقة الحيوان .

واللحظة التي ترفع فيها من وضع العاملات المتخصصات ، يزداد استغراقهن في العمل ، ولكن يجب أن نكون على استعداد لأن نترك لهن أن يقعن في أخطاء طفيفة . وأنت لا تستطيع أن تشتري الاستغراق في العمل ، اذ أنه يمكن أن يتحقق فقط من أيديولوجية المؤسسة التي هي جزء منها .

مراقبات العموم

كل عاملة قديرة يجرى لها تدريب عريض في مجالات عمل رعاية الطفل والفترة السابقة للالتحاق بالمدرسة والمدرسة الأولية والعمل الجماعي . ونلاحظ انساء التدريب قدرات كل عاملة وتشجع في الاتجاه الذي تبرز فيه ، فمثلا ، قد تكون فتاة مركزها ضعيف في فصل من فصول الأطفال ولكن قد تكون ممتازة في فصل يتعلم فيه الآباء ، والعكس بالعكس ، واليوم لدينا خبرات لحل المشاكل في كل ميدان : مشاكل في المجتمع ، قلة الانتظام في الدراسة ، مشاكل العاملات - كما تدعوها - ولنا خبراتنا اللاتي دبرناهن . وغالبا ما أشعر أنه لعدم وعيهم بالمعجزات التي يؤديها كعاملات اجتماعيات ، أنهن متواضعات . ومما يبعث على الدهشة أن المرتبات التي يتقاضينها هابطة جدا والسبب هو أنهن أنفسهن مستغرقات في هذا العمل .

ونحن منظمون تنظيما عظيما في واجباتنا وفقا لأسلوب قديم جدا . وغالبية الموظفين يناقشون وجهات نظرهم ، ومسموح لهن بالوقوع في بعض الأخطاء وأن يتعلمن بسرعة فائقة ، ونحن نلقى مسئولية كبيرة جدا على عاتق كل عاملة ، ونتيجة لهذا ، صارت كثيرات منهن يعالجن مشاكلهن الخاصة معالجة موفقة ولا يحتجن إلا الى القليل من ارشادنا . والورش ، رغم أننا ندعوها ورشا ، هي أكثر من ذلك ، اذ هي بمثابة حلقات التخطيط والتقييم ، وهي أيضا تعد من حين لآخر فترات للتأمل الداخلي . ولدينا فئات متعددة من العاملات : فتيات المدارس الثانوية العالية اللاتي يمثلن الناحية الكبرى من عاملاتنا ، هن المعلمات ، وعاملات رعاية أطفال ، وعاملات اجتماعيات كما بدأنا أيضا في استخدام صبية في السنوات الثلاث أو الأربع الماضية ليعملوا في رعاية الطفل ، وهم يخلقون جوا مختلفا ، ويحب الأطفال أن يكون معلموهم من الذكور .

دور المجتمع

نقد لقيت « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » ، منذ البداية ، لقيت كل معونة مخلصه من الأطفال في مواقع البناء وفي الأحياء الفقيرة . وصارت عاملات « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » جزءا من كل مواقع المباني الضخمة . ولما لاحظ الآباء أن أطفالهم سعداء مع عاملاتنا ، رضوا عنا ، رغم أنهم كانوا في بادئ الأمر متوجسين منا بعض الشيء . ولكننا منذ البداية كنا على وعى تام بأن دورنا هو أن نعطي المجتمع معاملة مماثلة . لقد أردنا أن نبتعد عن الاتجاه الى طلب الاحسان ، ولم يكن هذا بالأمر السهل لأن المجتمع ليس لديه شيء ليقدمه لنا نظير خدماتنا .

لقد بدأنا بعقد علاقات مع بعض أسر كنقطة اتصال وطلبنا منها أن تؤدي للمركز بعض الخدمات البسيطة . ففي مكان يصعب فيه الحصول على المياه ، كان في مقدور كل أسرة أن تساعد عاملات المركز على الحصول على القدر الكافي من الماء لليوم بطوله . وكان كل طفل يؤجر على ذلك اجرا اسميا . وكان على كل الاطفال أن يشتروا ألواح الارتواز والكراسات واقلام الرصاص والممحوات (جمع ممحاه) وغيرها من الادوات التي يحتاجها الطفل مقابل قدر من المعونة . وفي كل مرة يقوم فيها الاطفال برحلات محلية ، كان يطلب من الآباء دفع أجور السيارات العامة وثمان بعض « التعبيرات » . وأود أن أقرر هنا ، مرة أخرى ، أننا قضينا الكثير من الوقت لنقنع الآباء حتى يوافقوا على أن يشتروا لأبنائهم ألواح الارتواز أو الكراسات . ومرة أخرى ، كانت هناك دائما بعض الأسر اللاتي قررت الاستمرار في عدم الاقتناع لمدة طويلة .

وفي مراكز رعاية الطفل ، يعطى كثير من الاطفال الرضغ نصف بيضة كطعام خاص ، وإذا ما أظهر الطفل تقدما ، مرة ، تشجع الأم لتساهم في ثمن بيضة كاملة . وفي بعض الأحياء الفقيرة ، تقدم لنا كثير من الأمهات هدايا بسيطة في احتفالات معينة وكنا نتقبلها ، وكان هذا يعطينهن احساسا بالكرامة .

وعندما أدخلت فكرة دفع مصاريف مدرسية ، رفضت كثير من الأمهات أن تدفع مصاريف لأطفال الحضانة بدعوى أنهم لا يزالون من نشاط الا اللعب والعناء في هذه المرحلة من العمر . وكان هذا أمرا متوقعا تماما ، ولذا قررنا أن ننظم عقد اجتماع للأمهات لنشرح كل أنشطتنا مع أطفال الحضانة . ونجح هذا الاجتماع نجاحا كبيرا ، ونحن الآن نعقد مثل هذا النمط من الاجتماع عند افتتاح مركز جديد .

وأثناء الشتاء ، تكون دلهي شديدة البرودة ، وليس لدى أطفالنا كساء مناسب . واجهتنا هذه المشكلة ولم نعرف لها حلا ، فالملابس الصوفية غالية الثمن جدا ، ولم نرد أن نوزع ملابس ، فقررنا أن نسمح للأطفال بأن يأتونا مرتدين ملابسهم العادية ولكن يحضرون معهم مدافئ (جمع مدفأة) تعمل بالفحم الخشبي كتلك الموجودة في بيوتهم . كانت هذه أيضا نقطة تلقينا ازاءها قدرا من التعاون من الآباء ، فكانوا يتناوبون في تزويدنا بمدافئ الفحم الخشبي . وخلال شهر الشتاء ، يرتدى معظمنا ملابس صوفية ، ولكن بعض العاملات كما لاحظنا ، كن يخلعن ستراتهن التريكو أثناء وجودهن مع الأطفال ، ولقد كان ذلك تعاطفا جميلا منهن ، ولكننا لم نناقشه أبدا .

واليوم ، محورنا الرئيس للاتصال بالآباء هو عن طريق برنامج تعليم الكبار . والواقع أننا وجهنا اهتمامنا الى برامج تعليم الكبار لتدعيم خدماتنا للأطفال . لقد ساعدنا مساعدة كبيرة حتى تصل خدماتنا نحو الاطفال الى درجة الكمال . وقبل اجراء عمليات التحصين ضد المرض بالتطعيم بعقار ال ب . س . ج ، أو جرعات العقار ضد شلل الأطفال التي يتعاطاها الأطفال بالفم ، تعقد اجتماعات للآباء ، وبعاوننا في ذلك عرض أفلام توضيحية وصور فلاش وغيرها من وسائل الايضاح . وهذه الطريقة لا نتجاهل سلامتها ، فضلا عن أنها لا تبدو برنامجا تعسفيا مفروضا

عليهم . وقد يكون هذا تقدما بطيئا ، ولكن كتعليم للمجتمع بأسره ، نرى أنه أحسن السبل .

اجتماعات الأمهات

بالرغم من أن اجتماعات الأمهات مظهر شائع جدا اليوم في نشاطات « مؤسسة دور رعاية الأطفال المتنقلة » إلا أن بدايتها كانت طريفة : ذلك أننا في سنة ١٩٦٩ / ٧٠ عندما كنا حديثي عهد للعمل في هذا الميدان ، حاولنا أن نجتمع الأمهات ولكنهن كن دائما مشغولات بأعمالهن المنزلية وكن يتجنبن المجيء الى المركز وكانت أكثريتهن يفضلن المشاهدة من بعيد ، ثم حاولنا أن نتعرف على أساليب الطهي ، فاجتمعت المجموعة كلها ، وفي مدى بضعة أشهر اشتركن في المناقشات وسخرن من عاملات المركز اللاتي كن أصغر منهن سنا ، ثم ما لبثت خجلهن وريبتتهن أن زالا ، وأخذن يتطلعن الى اجتماعات شهرية تجمع بينهن ، وأكثر من هذا أن الأمهات لم تسمح للعاملات عندنا بإحضار المعدات الرئيسية لتجارب الطهي ، إذ ساعدن أيضا في الاتيان بالأواني والعناصر الخاصة بالطهي من منازلهن . ثم انتقلنا من تعليم التغذية الى موضوعات أخرى عن رعاية الطفل وعلم الصحة وأطعمة الفطام ونظام أكل الأم الحامل والمرضع الخ . .

وكان الطفل السيء التغذية هو قلقنا الرئيسي في دور رعايتنا ، وقد قررنا أن نوجه مزيدا من العناية الى طعام الأمهات الحوامل ، وكان علينا هنا ، مرة أخرى ، أن نحارب تحاملهن القديم على مسحوق اللبن وكلما وجدت الأم أن رضيعها قد صار صحيح البدن ويزن ما بين ٦ - ٧ أرطال ، وبعد تناوله فيتامينات الحديد وحامض الفوليك ، وصار يتغذى على اللبن في مركزنا ، تقوم عاملات « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » بالاحتفال بتسجيل اسم الطفل ويقام الاحتفال في المركز بكل الأبهة التقليدية من غناء ورقص ، وهذه القصة تبلغ الأمهات الأخريات ، وقد كسبنا بهذا خطوة جديدة نحو تحقيق هدفنا وهو تعليم الأمهات .

حاولنا نفس التكتيكات في تقديم الطعام الجامد الى الاطفال الرضع في سن مبكرة . وفي الهند ، في كثير من الولايات ، يعقد احتفال بسيط عندما يتعاطى الطفل أول وجبة جامدة له ، وبغض النظر عن الجوانب الدينية ، فإن كل ما نفعله هو أن نقدم طعاما خاصا مطهوا لكل من بالمركز مثل أرز مطهو في لبن ، ويقدم للأطفال الرضع كطعام جامد . وكانت الأمهات دائما متواجدات وكانت تستهوين الضوضاء التي تثيرها حول أطفالهن .

كما ضمنا أيضا في برامج تعليمنا الموضوعات السياسية مثل الانتخابات الصورية ، ودعوة شخصيات مهمة الخ . ولقد اهتمت كثيرات من العاملات من الولايات الأخرى اللاتي يعشن وحيدات في دلهي ، اهتمن اهتماما كبيرا بأساليبنا في الطهي وكن دائما على استعداد لأن يسألن أسئلة ذكية أثناء طهيهن لوجباتهن الخاصة .

وبالرغم من أن تعليم القراءة والكتابة لم يجذب حشودا كافية الى مراكزنا الموقوفة على تعليم الكبار القراءة والكتابة ، إلا أن اجتماعاتنا العامة تعد أكثر شعبية . وتعد فرق التمثيل التي تمثل « رام ليلا » أكثر الفرق شعبية في مجال

الترفيه . ومن الموضوعات الدينية ، نقلنا طالباتنا الكبار الى موضوعات اجتماعية وسياسية ، وهنا يلاحظ ، مرة أخرى ، أن قاطنات الاحياء الفقيرة يتقدمن تقدما أسرع من العاملات المهاجرات . وأستطيع الاستمرار في ضرب كثير من الامثلة عن كيف حاولنا أن نحل مشاكلنا بزيادة التقارب من المجتمع . ولعل الاستغراق في المجتمع هو أكثر الموضوعات مناقشة في العمل الاجتماعي . لقد اتبعنا التقليد الهندي البسيط لكرم الضيافة ، واستغرقنا في المجتمع . توجهنا الى أحيائهن الفقيرة ومعسكرات العاملات ولكن توجهنا اليهن كزائرات . في معسكرات العاملات كانت تصحبنا دعوات المقاول ووزارة الاشغال أيضا ، ولكن في الاحياء الفقيرة ، أصررنا أن نكون مدعوات ، وهذا جعلهن من البداية يشعرن بأهميتهن وبأنهن مسؤولات عن عاملاتنا في دار الرعاية ، ونظرا لفقرهن ، لا يقدمن تحيتهن ما لم يكن متأكدا من أننا سنرحب بها ، وعلى هذا الشيء البسيط رصدنا مبلغا من المال ، ولقينا منهن تعاونهن التام .

فرقة « لوك - دوت »

بدأت فرقة « لوك - دوت » الثقافية التابعة لمؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة ، بدأت هذا العام في حث الناس وتثقيفهم في مختلف صور برامجنا التعليمية . ويشكل غالبية الفنانين : العاملين الموهوبين في « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » ، وفرقة « لوك - دوت » باستثناء برامجها المسرحية الترويحية ، تخرج مسرحيات فكاهية ومسرحيات صغيرة تركز على أهمية التعليم واستخدامه في الحياة اليومية . لقد صادفت نجاحا ضخما في توصيل رسالتها الى الشعب من خلال الأغاني والمسرحيات ، ومن وقت لآخر تخرج فرقة « لوك - دوت » مسرحيات للأطفال قوامها قصص من « بانتش تانتارا » و « هيتوباريش » ، والمسرحيات الفكاهية التي تدور حول التعلم مستمدة من بعض الاحداث التي تحدث في أماكن العمل ، ويستخدم الممثلون اللغة التي يستخدمها العمال في مواقعهم ، وهم بهذا يكونون موضع معزة وتقدير من المشاهدين . لقد طلبنا من القادة المحليين أن يوجهوا الدعوة الى الفرقة ، وترك غالبية ترتيبات التنظيم لقادة المجتمع .

وهكذا يأخذ الطفل كنقطة ارتكاز لنا أخذ مجالنا يتسع في دائرة ، ليغطي أسرة الطفل والمجتمع بأسره ، وهذه الدائرة ربما ظلت قصة لو أننا فشلنا في أن نزع معنا المسؤولين المعنيين .

فمثلا المقاولون ، يطالبهم القانون بأن يزوروا مواقع العمل بدار رعاية للطفل اذا استخدموا أكثر من عشرين امرأة ، ولكن لا المقاولون ولا الاطراف الداخلة في التعاقد (حكومية كانت أو غير حكومية) وجهت أى اهتمام الى هذه اللفتة الخيرية الخاصة برعاية الطفل في شروطنا للتعاقد . ولقد كان البيروقراطيون راضين تمام الرضا عن أن هناك أماكن خيرية جميلة لأبناء عمال الاسكان في البناء فلما ظهرنا على مسرح الاحداث ، كان هذا القانون في طي النسيان ، ولم يكن أحد من الموظفين في مصلحة الاشغال العمومية أو في وزارة العمل على المام تام بالقانون أو تطبيقه ، فصعدنا الأمر الى المستوى الوزاري وبعثنا بخطابات الى الوزراء المعنيين بما في ذلك رئيسة وزراء الهند ، واستمر حوارنا مع الحكومة على مدى ثلاث أو

أربع سنوات ، وفي النهاية تلقينا توكيدا بأنه في المستقبل ستحاط « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » ، علما بكافة عقود الحكومة ، ولم تستطع الحكومة أن تساعدنا أكثر من هذا . ولم يؤد هذا الأمر الى زيادة تيسير مهمتنا ، اذ أن اجتماعاتنا بالمسؤولين الحكوميين قد ضاقت بعض المتعاقدين الى حد ما ، ولكننا استمررنا في العمل بثبات في مواقع البناء محاولين جعل دور رعاية الطفل مظهرا منتظما ، على الأقل في دلهي وبومباي .

وفي السنوات الأولى من هذا التوسع ، ساعد المقاولون « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » بتزويدها بالمساكن اللازمة وتيسير المياه لها وبدفع الاشتراكات الشهرية . على أنه بدأت مشكلتنا مع المقاولين بعد بضع سنوات من عملنا مع العاملات المهاجرات ، اذ أن دور رعاية الطفل قد سهلت كثيرا : الحياة على الأمهات واستفاد المجتمع بوجه عام من خدماتنا ، وجاء وقت بدأ فيه العمل يتطلع الى « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » في كل موقع عمل ، كان هذا هو نقطة التحول عندما لامنا المقاولون على افسادنا لعملهم . وبالرغم من أننا حاولنا أن نوضح أن الأمهات قد تصبحن أكثر كفاءة لو كانت هناك دار رعاية طفل في موقع العمل ، ولكن كان المقاولون دائما في ريبة من أمرنا . ولم نحاول أن نتعجل الأمور . لقد تصادقنا مع المقاولين وحاولنا أن نتودد الى المسؤولين الحكوميين ليكون في استطاعتنا إقامة ما يمكننا اقامته من دور رعاية للطفل في مشاريع المباني الكبرى . واليوم ، لا وراء في أننا صرنا مجموعة مألوفة ، ولو أنها مقلقة الى حد ما ، في مواقع العمل وكثير من المقاولين يستجيبون لطلباتنا ليبعدونا عن طريقهم . ومن بين المسؤولين الحكوميين يوجد أصدقاء يحيطوننا علما بطريق غير رسمي بالتعاقدات الضخمة التي على وشك الإبرام . وفي الخطة الخمسية ، أعطت الحكومة الهندية أولوية لبرنامج دور رعاية الطفل ، واليوم ، تتلقى « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » معونة ثابتة من إدارة الأعمال الخيرية ، وقد مكنتنا هذا من العمل في مواقع عمل معينة حتى ولو رفض المقاولون أن يسهموا ماديا . ان هدفنا هو تثقيف المجتمع من خلال عملنا . اننا نريد من المقاولين ومن المسؤولين المعنيين أن يقتنعوا بأن لا مآرب لنا من وراء ذلك ، وأن محور نشاطنا هو الطفل .

وعلى طول هذا المقال ، قد يبدو أن « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » لم يصادفها الا التوفيق في عملها . لقد كانت مهمتها ، مع ذلك ، مهمة شاقة . لبناء هذه السلسلة من مراكز رعاية الطفل النهارية لأفقر الأطفال الحضريين . وفي كل مكان عملنا فيه ، كانت نصف الاشياء أبعد من أن نتحكم فيها . لقد فشلنا فشلا يرثى له في أن نوجد بيئة صحية في معسكرات العاملات وكذا في الأحياء الفقيرة . وكان لا بد لنا من أن نذكر المسؤولين ، طوال الوقت ، بما عليهم من واجبات ، وما زال الحفاظ على الصحة هو مشكلتنا في غالبية الأرجاء .

ونحن على علم تام بأن المستوى الاقتصادي لكل أسرة له أهميته الكبيرة ومع ذلك ، لم تكن فعاليات حتى نساعدنا على تحسين ظروفها . لقد اشتغلنا بجهد لتغيير موقف رجالنا تجاه الأطفال ، ومع ذلك ، فاني « أعنقد أننا قد أقنعناهم أنه دائما الاحسان الذي يتوارى وراء كل منحة فردية . ونحن يطلق علينا المهاتما (ذوات الروح الكبيرة) . ولا يعتبر أحد أن هذا العمل جزء من تطوير الهند . وأخيرا ، هناك فكرة مسلم بها بأن عمل الخير هو من واجب المرأة .

وفى التدريب أيضا ، واجهنا الكثير من الاحباطات • واعداد عاملة صالحة حازمة تعمل فى رعاية الطفل تحتاج الى قدر كبير من الجهد • ولو أرادت « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » أن تتوسع وتضاعف نشاطاتها فسيكون أمرا صعبا لأن المشكلة أساسا مردها الى نقص فى العوامل •

ولقد حاولت أن أوضح أنك فى حاجة الى القليل جدا من التمويل ليكون لديك مركز سعيد • وبلد كالهند ، فقير تعوزه الموارد ، لا يمكنه أن يجلس مستريحاً لا يفعل شيئا • لقد لاحظنا أن فتيات صغيرات تتحسن صحتهن فقط عند غسلهن لشعورهن بانتظام • وابتهاجات الطفولة بسيطة ويجب ألا تنكرها على أى طفل • وكل بلد من واجبه أن يحل مشاكله الخاصة محليا دون أن يستورد أنماطا منمقة من بلدان متطورة • وما لم نقرر أن ندبر القليل فسنعجز عن أن نقدم لكل طفل الخدمات الجوهرية التى يحتاجها • وأنا لا أعتقد شخصيا أن المال هو المشكلة ، اذا لاستطعنا فقط أن نخلق جيلا من العوامل اللائى يتقبلن هذا التحدى لاستطعنا أن نحقق الهدف •



اتجاهات وقضايا

صار التعليم اليوم ، شاغلا من شواغل العلماء
والمتخصصين ورجال التنمية . وارتباطه بقضايا المجتمع
الفكرية والاقتصادية والإنسانية ، يزداد مع الأيام
ومع مشكلات المجتمع ، يصبح للتعليم أيضا
مشكلاته ، متأثرا في ذلك بمشكلات المجتمع ، أو مؤثرا
فيها . ويصبح من اللازم أن تحاط هذه المشكلات
بالدراسات الدءوبة التي لا تنقطع كما سيبين في هذا
الباب الذي تحرص مجلة مستقبل التربية على نشره
بالانظام في كل عدد من أعدادها
المحرر

الاتفاق العام العالمى، التعليم والتسليح من ١٩٦٥ إلى ١٩٧٤

ان التحليل الاحصائى للمعلومات
الآخيرة التى لدينا والمتعلقة بالاتفاق
العام على التعليم والمقارنة بينه وبين
الاتفاق العسكرى يوضح لنا أنه حتى
عام ١٩٧٣/٧٢ كان الاتفاق العسكرى
أكبر من ذلك الاتفاق على التعليم ،
ولكن الاتجاه قد تغير منذ ذاك الحين،
فأصبح الاتفاق على التعليم أكبر ،
وهذا صحيح فى الدول المتقدمة
فقط ، ومع ذلك فإننا نلاحظ أيضا
أنه فى الدول النامية كان الاتفاق
على التعليم حتى عام ١٩٧٣ أكبر
من الاتفاق العسكرى .

ان هذه المقالة تلخص الاتجاهات
الرئيسية منذ ١٩٦٥ للعالم ككل بما
فيه الدول النامية والدول المتقدمة .

بقلم : جابريل كارسلس

من اسبانيا ، رئيس قسم الاحصاءات عن التربية باليونيسكو

المترجم : شاكى رزق تقي الدين

مدرس بكلية التربية جامعة عين شمس .

لأنه من المفيد أن نشير إلى بعض الحقائق والمعلومات التي تختص بأمريكا الشمالية وأوروبا وكذلك الاتحاد السوفيتي في جانب ، وإفريقيا وأمريكا اللاتينية وآسيا في جانب آخر وجدير بالذكر أنه يمكننا أن نشير إلى الدول العربية التي قد تضمنتها قارتا آسيا وإفريقيا .

وحيث يقوم هذا على عمل نفذه المكتب الإحصائي التابع لليونسكو فإن له تحديدات واضحة هي : تحويل العملات القومية إلى الدولار والتنظيم الإقليمي وأثرهما على توضيح عدم التكافؤ الكبير بين الدول وعلى ضوء التطور العالي الدولي فإن هذا يشير إلى الفترة قيد البحث ، والتغيرات الملحوظة والتحسينات التي حدثت يجب أن تؤخذ في الاعتبار وذلك لكي تكون الخاتمة قابلة إلى وجود مجال واسع من التنوع .

الجدول رقم ١ يعطي صورة عامة للموقف العالمي في عام ١٩٦٥ و ١٩٧٠ وكذلك ١٩٧٤ . ومن هذا الجدول سنلاحظ أنه في عام ١٩٧٤ وفي دول العالم أجمع قد خصص مبلغ ٢٩٥ ألف مليون دولار للأغراض العسكرية وذلك بما يعادل ١٥٦٪ و ١٤٥٪ من القيمة الإجمالية من الدخل القومي .

وسنلخص أولاً الموقف لكل مجموعة أو إقليم في عام ١٩٧٤ وسوف نلخص الاتجاهات حتى عام ١٩٦٥ بعد ذلك .

في عام ١٩٧٤

إن الدول المتقدمة كانت مستمرة في تخصيص القدر الأعظم من انفاقها العام على الأغراض العسكرية (٥٢٪ مقابل ٤٪ للدول النامية) وإن أمريكا الشمالية وأوروبا والاتحاد السوفيتي قد ساهمت بحوالي ٨٥٪ من الانفاق العسكري العالمي ويتضح من المعدل أنه كان مرتفعاً في الدول المتقدمة وإذا نظرنا إلى كل منها على حدة نجد على سبيل المثال أن اليابان قد كرست حوالي ١٪ فقط من دخلها القومي للانفاق العسكري بينما إسرائيل قد كرست ٣١٪ .

وقد كرست الدول النامية ١٠٪ من الانفاق العسكري العام في مقابل ٤٪ من الدخل القومي . وكانت هذه النسبة المئوية عالية بالنسبة لإفريقيا والدول العربية . وعلى النقيض فإن آسيا قد كرست فقط ٣٥٪ وأمريكا اللاتينية قد كرست ١٧٪ .

الجدول رقم ١ الانتاج القومى والانفاق العسكرية والانفاق على التعليم فى
الاعوام ١٩٦٥ ، ١٩٧٠ ، ١٩٧٥ (بالدولار الأمريكى)

المناطق الرئيسية	العام السنة	قيمة الدخل القومى	الانفاق العسكرى	النسبة المئوية للدخل القومى	الانفاق العام على التعليم	النسبة للالنفاق على التعليم
العالم	١٩٦٥	٢١٨٣ر٤٦٠	١٣٤ر٧٠٧	٦ر٤	١٠٣ر٢٧٠	٥ر٩
	١٩٧٠	٣١٠٧ر٩٨٠	١٩٥ر٩٢٥	٦ر٢	١٧١ر٧٠٠	٥ر٤
	١٩٧٤	٥ر٤٠٨١٠٠	٢٧٣ر٩١٥	٥ر١	٢٩٥ر٠٠٠	٥ر٥
الدول المتقدمة	١٩٦٥	١ر٨٤٧ر٤١٠	١٢٧ر٧٩٧	٦ر٩	٩٥ر٣٤٠	٥ر٢
	١٩٧٠	٢ر١٠٦ر٨٧٠	١٨٤ر٨١٥	٦ر٦	١٥٩ر٠٥٠	٥ر٧
	١٩٧٤	٢ر٦٩٥ر٨٨٠	٢٤٥ر٦٦٣	٥ر٢	٢٦٦ر٩٦٠	٥ر٧
الدول النامية	١٩٦٥	٠ر٢٦٠ر٥٧٠	٦ر٩١٠	٢ر٧	٧ر٩٣٠	٣ر٠
	١٩٧٠	٠ر٣٧٦ر٥٩٠	١١ر١١٠	٣ر٠	١٢ر٦٥٠	٣ر٤
	١٩٧٤	٠ر٧١٢ر٢٢٠	٢٨ر٢٥٢	٤ر٠	٢٨ر٠٤٠	٣ر٩
أمريكا الشمالية	١٩٦٥	٧٤٧ر١٧٠	٥٣ر٣٦٢	٧ر١	٤٠ر٠٥٠	٥ر٤
	١٩٧٠	١ر٠٨٦ر٠٣٠	٧٤ر٧٣٢	٧ر٣	٧١ر٣٥٠	٦ر٦
	١٩٧٤	١ر٥٥٤ر١٣٠	٨٨ر٨٣٤	٥ر٧	١٠٢ر٣١٠	٦ر٦
أوروبا والاتحاد السوفيتى	١٩٦٥	٠ر٩٦٧ر١١٠	٧١ر٩٧٠	٧ر٤	٥٠ر٠٣٠	٥ر٢
	١٩٧٠	١ر٤٥٢ر٧٢٠	١٠٠ر٣٨٥	٦ر٩	٧٧ر٠٨٠	٥ر٣
	١٩٧٤	٢ر٥٥٩ر٣٧٠	١٤٠ر٢٨٠	٥ر٧	١٣٧ر٨٧٠	٥ر٤
أفريقيا	١٩٦٥	٤٨ر٣٦٠	١ر٣١٠	٢ر٧	١ر٤٥٠	٣ر٠
	١٩٧٠	٧١ر٥٧٠	٢ر١٩٠	٣ر١	٢ر٥٢٠	٣ر٥
	١٩٧٤	١٤٢ر٠٨٠	٥ر٩٣٣	٤ر٢	٥ر٨٩٠	٤ر٢
أمريكا اللاتينية	١٩٦٥	١٠٥ر٥٦٠	١ر٧٧٧	١ر٧	٣ر٢٧٠	٣ر١
	١٩٧٠	١٦٢ر٩٢٠	٢ر٩٣٠	١ر٣	٥ر٥٠٠	٣ر٤
	١٩٧٤	٢٨٣ر٠٣٠	٤ر٩٠١	١ر٧	١٢ر٠٢٠	٤ر٣
آسيا	١٩٦٥	٢١٠ر٥١٠	٥ر٣٣٧	٢ر٥	٧ر٤٠٠	٣ر٥
	١٩٧٠	٣٦٥ر٦٣٠	٩ر٢٥٠	٢ر٥	١٣ر٠٧٠	٣ر٦
	١٩٧٤	٧٦٨ر٧١٠	٢٦ر٨١٣	٣ر٥	٣٠ر٥٤٠	٤ر٠
الدول العربية	١٩٦٥	٢٣ر٥٩٠	١ر٢٥٣	٥ر٣	٩٨٠	٤ر٢
	١٩٧٠	٣٥ر٨٤٠	٢ر٤٨٤	٧ر٠	١ر٦٤٠	٤ر٦
	١٩٧٤	٩٥ر٣٦٠	٧ر٨٩٣	٨ر٣	٤ر٥٧٠	٤ر٨

وبالنسبة للعالم ككل فإن المنصرف العام على التعليم يزداد عن المنصرف العسكري بحوالى ١٢٠٠٠ مليون دولار (تمثلها زيادة ٧٧٪) ان هذا الموقف الذى يمثل الحقيقة بالنسبة للدول المتقدمة كمجموعة ، يغرى أساسا بالاتجاه فى شمال أمريكا الى الناحية الأخرى فقد خصصت كل من أوروبا والاتحاد السوفيتى حوالى ما يقرب من ٨٠٠٠ مليون دولار زيادة للمنصرف الحربى عن المنصرف على التعليم .

أما فى البلاد النامية ، فإن المنصرف العام على التعليم ، والذى كان أعلى من الميزانيات الحربية حتى ما يقرب من عام ١٩٧٢ حيث زاد الاتفاق الحربى بما يقرب من ٢٠٠ مليون دولار (أو بحوالى ٧٪) .

تغيرات فى التوزيع للمناطق الرئيسية

للدخل القومى العام

الميزانيات الحربية والمنصرف العام على التعليم

ويشير جدول ٢ الى أن نصيب (رصيد) الدول النامية قد زاد ، ونجد أن هذه الزيادة تبدو أكثر وضوحا فى حالة المصروفات الحربية (وأن ٢٥٪ زادت خلال هذه الفترة وخاصة بعد عام ١٩٧٠ عن تلك المخصصة للمصروفات على التعليم (١٨ ، والدخل القومى العام ٠٨)

ولقد انخفض رصيد (نصيب) أمريكا الجنوبية من المنصرف الحربى العالمى الكلى فى المسدة بين ١٩٧٠ ، ١٩٧٤ من ٤٠٧٪ من الكل الى ٣٢٤٪ وتوضح الزيادة فى المنصرف الحربى فى الشرق الاوسط السبب فى ارتفاع الرقم فى البلاد النامية .

أما المنصرف بالنسبة للتعليم فقد كان النصيب العالمى ككل ١٨ وقد زاد فى كل المناطق ولكن تلاحظ هذه الزيادة بصورة واضحة فى آسيا وأمريكا اللاتينية ثم أمريكا اللاتينية وأفريقيا .

ومع ذلك فإن ما يجب أن يؤخذ فى الاعتبار هو أن النمو المتزايد فى نصيب الدول النامية يمثل زيادة مطلقة تقدر بحوالى ١٧٠٠٠ مليون دولار فيما بين ١٩٧٠ - ١٩٧٤ . وعلى النقيض من هذا فى الدول المتقدمة فمع أن نسبة الانفاق الحربى قد نقصت بين هذين العامين فإن الزيادة ارتفعت على الإنفاق الحربى بحوالى ٦٠٠٠٠ دولار .

متوسط النمو

ان معدل النمو المسجل فى أسواق الأسعار من عام ١٩٦٥ الى ١٩٧٤ للاتجاهات الثلاثة قيد البحث كان شادا فى الدول المختلفة وعلى سبيل المثال فإن الدول المتقدمة زاد دخلها القومى بمقدار ٢٥٤ مرة فى حين أن الإنفاق العسكرى زاد بمعدل ٩٢ مرة والإنفاق على التعليم زاد بمقدار ٢٨ مرة .

ومع ذلك ، فإن معدل النمو لم يكن ثابتا فى المدن ما بين ١٩٦٥ - ١٩٧٠ - ٧٠ - ١٩٧٤ . ولذا فانه من الواضح أن الدخل القومى للعالم ككل كان قد زاد ما بين ٧٠ - ١٩٧٤ عنه فى الفترة الأولى . وهذا ينطبق على الدول النامية على الخصوص .

جدول (٢) : التوزيع بالنسبة المئوية للدخل القومي والانفاق العسكرى
والانفاق على التعليم بين ١٩٦٥ - ١٩٧٤ .

السنة	العام الدخل القومي %	% الانفاق العسكرى	الانفاق على التعليم %
١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
العالم (١) ١٩٦٥ و ١٩٧٠ و ١٩٧٤	٨٧ر٦	٩٤ر٣	٩٢ر٣
الدول المتقدمة ١٩٦٥	٨٨ر٢	٩٤ر٣	٩٢ر٦
١٩٧٠	٨٦ر٨	٨٩ر٧	٩٠ر٥
١٩٧٤	١٢ر٤	٧ر٧	٧ر٧
الدول النامية ١٩٦٥	١١ر٨	٥ر٧	٧ر٤
١٩٧٠			
١٩٧٤	١٣ر٢	١٠ر٣	٩ر٥

ان معدل النمو على الانفاق الحربى فى الدول المتقدمة ، هو اقل من الدخل
القومى العام ، قد انخفض بعد عام ١٩٧٠ أما فى الدول النامية فكان واضحاً
أن النمو أكبر من الدخل القومى العام فيما بين عام ١٩٦٥ - ١٩٧٠ (١٠٪ فى
مقابل ٧ر٧٪) وقد زادت نفس النسبة بين عام ١٩٧٠ و ١٩٧٤ الى ٢٦٪ للدخل
القومى فى مقابل ١٧ر٣٪ من قبل .

وقد زاد الانفاق على التعليم فى الدول المتقدمة بنسبة واضحة عن الدخل
القومى العام فيما بين عامى ٦٥ - ١٩٧٠ (١٠ر٨٪ مقابل ٨ر٧٪) وقد اتخذت الدول
النامية من جانبها خطوات لرفع الانفاق على التعليم الذى يمثل دائماً نسبة كبيرة
من الدخل القومى العام ولكننا رأينا فى الأعوام الأخيرة زيادة الانفاق العسكرى
حيث أصبحت النسبة ٢٢٪ مقابل ٢٦٪ .

وبوضح الجدول التالى معدل النمو فى الانفاق على التعليم . مع ملاحظة
المقارنة بين ذلك وبين الانفاق الحربى .

(١) لا يتضمن الصين وجمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية وجمهورية فيتنام الاشتراكية .

المناطق الرئيسية	الفترة	الدخل القومي العام	الانفاق العسكرية	الانفاق التعليمي
العالم (١)	٦٥ - ٧٠	٨٦	٧٧	١٠٧
	٧٠ - ٧٤	١٤٢	٨٨	١٤٥
الدول المتقدمة	٦٥ - ٧٠	٨٧	٧٧	١٠٨
	٧٠ - ٧٤	١٣٧	٧٤	١٣٨
الدول النامية	٦٥ - ٧٠	٧٧	١٠٠	٩٨
	٧٠ - ٧٤	١٧٣	٢٦٠	٢٢٠٠
أمريكا الشمالية	٦٥ - ٧٠	٧٧	٨٤	١٢٣
	٧٠ - ٧٤	٩٤	٢٨	٩٤
أوروبا والاتحاد السوفيتي	٦٥ - ٧٠	٨٥	٦٩	٩٠
	٧٠ - ٧٤	١٥٢	٩٧	١٥٦
أفريقيا	٦٥ - ٧٠	٨١	١٠٨	١١٧
	٧٠ - ٧٤	١٦٧	٢٨٠	٢٤٠
أمريكا اللاتينية	٦٥ - ٧٠	٩١	١٠٥	١١٠
	٧٠ - ٧٤	١٤٨	١٣٧	٢١٠
آسيا	٦٥ - ٧٤	١١٧	١١٦	١٢٠
	٧٠ - ٧٤	٢٠٠	٣٠٠	٢٤٠
الدول العربية (٢)	٦٥ - ٧٠	٨٧	١٤٧	١٠٩
	٧٠ - ٧٤	٢٨٠	٣٠٠	٣٠٠

العلاقة بين الميزانية الحربية والمنصرف على التعليم

انه يتضح من الجدول رقم ١ ، أن نسبة الانفاق العسكري عام ١٩٦٥ وهو ٣٠٪ كانت أكبر من الانفاق على التعليم أن كل دولار ينفق على التعليم يقابله ١٣٠٪ من الدولار يخصص للميزانية الحربية . وان هذا المعدل قد تغير الى ١٤١ في عام ١٩٧٠ ثم الى ٩٣ في عام ١٩٧٤ . ان هذا التغير في المعدل يرجع بالدرجة الأولى الى الدول المتقدمة التي تلعب دورا كبيرا في تحديد المعدل العالمي (١٩٦٥ = ١٣٤ ، ١٩٧٠ ثم الى ٩٣ في عام ١٩٧٤ . ان هذا التغير في المعدل يرجع بالدرجة الأولى مقابل ١ دولار على التعليم قد احتفظت بهذه النسبة حتى عام ١٩٧٠ ثم ارتفعت النسبة في عام ١٩٧٤ حيث صارت ٠١ ر من الدولار مقابل (١) دولار على التعليم .

(١) لا يتضمن الصين وجمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية وجمهورية فيتنام الاشتراكية .

(٢) سبق تضمينها في أفريقيا وآسيا .

المصروف الرأسمالى :

يلخص الجدول ٤ المصروف الرأسمالى الحربى والتعليمى فى الفترة تحت البحث ومما يجب ملاحظته هو انخفاض هذه النسبة فى المجالين الحربى والتعليمى فى الدول النامية . وتمثل النسبة ٤٦٪ مما تنفقه الدول المتقدمة على الانفاق الحربى وحسب إلى ٥٦٪ على التعليم . ويختلف الشكل كثيرا بين المناطق فى عام ١٩٧٤ يتراوح المصروف الرأسمالى الحربى من ١٦ دولارا فى أمريكا اللاتينية الى ٣٧٨ دولارا فى أمريكا الشمالية .

أما بخصوص الانفاق التعليمى فمن الضرورى أن نفهم حقيقة أنه بسبب التركيب السكانى فإن الحجم الواضح فى الدول النامية بالنسبة لعمر طلاب المدارس حوالى ٥٠٪ أعلى من ذلك فى الدول المتقدمة اننا اذا أخذنا هذا العامل فى الحسبان وخاصة فى حساب معدل المصروف الرأسمالى فإن الدول النامية تكون فى موقع ضعيف جدا .

الختامة :

ان الاسراف الواضح فى المصادر عامة وعدم الاستفادة منها فى المجالات الرئيسية خاصة كان موضع نقد هذه الأيام ان رئيس البنك الدولى نادى حديثا بمراجعة النظام الحالى للأولويات فى هذا المجال فى مؤتمر معهد تكنولوجيا ماسشوست .

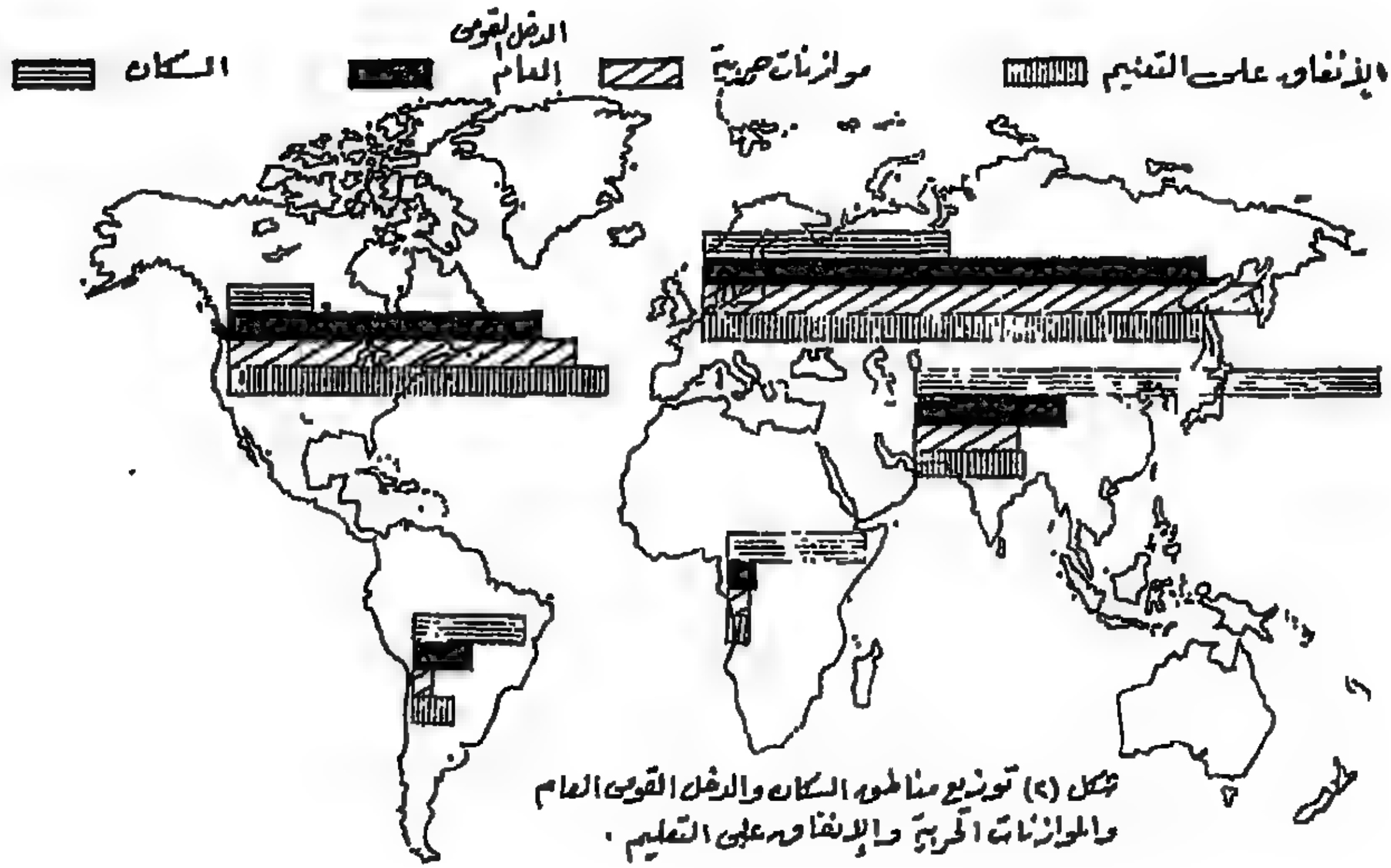
وان هناك أسبابا هامة لهذا النداء ، انه ليس من الدقة القول بأن ٤٪ من الدخل القومى تنفق على التسليح فى الدول النامية فى مجموعها وان كان ذلك صحيحا فى كل دولة فى هذه المجموعة .

وفى الحقيقة فإن ١٣٠٠٠ مليون من ٢٨٠٠٠ مليون دولار المصروفة على التسليح قد أنفقتها دول الشرق الأوسط بما يعادل ١١٪ من دخلها القومى العام .

جدول (٤) الانفاق الحربى والانفاق العام على التعليم ١٩٦٥ - ١٩٧٤ (بالدولارات الأمريكية)

الانفاق	الانفاق	السنة	
على التعليم	العسكرى		
٤١	٥٣	١٩٦٥	العالم (١)
٦٢	٧٠	١٩٧٠	
٩٨	٩١	١٩٧٤	
٩٣	١٢٥	١٩٦٥	الدول المتقدمة
١٨٤	١٧٢	١٩٧٠	
٢٤١	٢٢١	١٩٧٤	
٦	٥	١٩٦٥	الدول النامية
٨	٧	١٩٧٠	
١٥	١٥	١٩٧٤	

(١) لا يتضمن الصين وجمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية وجمهورية فيتنام الاشتراكية .



وأخيرا ، فإن ٢٦٨٠٠ مليون دولار صرفت على التسليح في آسيا منها ٧٠٠ مليون دولار قد أنفقتها الدول النامية في هذه المنطقة بمعدل ٣٢٪ من الدخل القومي العام وأنه من الواجب هنا أن نكون على وعى تام عند تناول المواقف المختلفة السائدة في دول العالم الثالث .

وليس هناك شك في أنه من الضروري لكي نناقش مشكلة المصادر أن نأخذ في الاعتبار إعادة فحص شامل لمعلومات على المستويين القومي والعالمي .

ويجب أخيرا ألا ننسى أن ١/٣ سكان العالم يعيشون في الدول النامية . كما يجب ألا ننسى أن هذه الدول لديها أثقل عبء اجتماعي تتحمله وذلك بسبب الارتفاع الشبابي في مستواهم الاجتماعي .

تجربة في استعمال مواد تعليمية رخيصة الثمن

من بين أهداف هذا القسم من المجلة أن يعطى تقريرا عن أية تجارب أو مستحدثات تجرى في أقطار معينة من الدول الأعضاء باليونسكو ، وقد تكون مناسبة للتنفيذ أو متفقة مع ظروف دول أخرى . وليس من الضروري أن تكون التجربة قد حققت نجاحا كاملا ولا أن يكون التجديد قد أدخل على النظام التعليمي ، وما نريده هنا هو أن نتبين عن طريق وصف حالة خاصة الوسائل الجديدة المتاحة لمعالجة مشكلة ما وتوجيه أنظار المعلمين والاداريين لروح التجربة أكثر من الالتزام بمنطوقها ، وبالإضافة إلى ذلك يبدو لنا أن التجربة التي يشرحها جوزيه فرانسيسكو نريسو هنا والتي توقفت حاليا تستحق الاهتمام لسببين آخرين :

الكاتب: جوزيه فرانسيسكو نريو

يعمل في خدمة التعليم الابتدائي وهو نائب رئيس تحرير صحيفة المدرسة الديمقراطية وهي صحيفة « إدارة التربية الأساسية » ، ورئيس الجمعية العمومية لحركة المدرسة الحديثة في البرتغال ، وقد كان مسئولاً عن عدد من التجارب التربوية التي تختص بالنشطة الطلاب خلال أوقات الفراغ والأطفال المعوقين .

المترجم: محمد كمال لطفى

وكيل الإدارة العامة للهيئات والمنظمات الدولية بوزارة التعليم العالي .

الأول هو انخفاض التكلفة المالية ، والثاني وهو أن التجربة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاهتمامات والأنشطة التي تلقى عناية خاصة من منظمة اليونسكو وهي تشجيع الانتاج القومي للمواد التربوية الرخيصة وبصفة خاصة في الأقطار النامية .

وقد واثنتى فكرة هذه التجربة التي أصفها هنا - عرضاً حوالى عام ١٩٦٨ عندما كنت معلماً شاباً بمدرسة ابتدائية خاصة فى لشبونة ، وقد كانت تتوفر بالمدرسة التي أعنيها كل التجهيزات الأساسية المطلوبة فقد كان معظم آباء الأطفال من بين أعضاء المهن الحرة أو كبار الموظفين التقنيين ولكنى سرعان ما لاحظت أن لدى تلاميذى ولع بجمع الفوارغ اليومية مثل الزجاجات التي يملأونها ويفرغونها ، والصناديق الفارغة لمختلف المنتجات التي يلعبون بها أو يستخدمونها لعمل الحروف والصور ، ولقائف القطن التي أصبحت لعباً على هيئة سيارات أو آلات بسيطة التركيب ، والصحف والمجلات القديمة وأكواب المثلجات التي يستخدمونها بطريقة خلاقة .

وفى يوم ما وخلال قراءة قصيرة فى الفصل عرف التلاميذ ما يعانيه الأطفال فيما نطلق عليه الأقطار النامية من فقر ، وسرعان ما قدم عدد كبير من الاقتراحات والعروض لمساعدة هؤلاء الأطفال ، وقد أهمل الكثير منها لكونه غير عملي ووضع البعض الآخر موضع التنفيذ ، وكان أحد هذه الاقتراحات هو بيع الأشياء التي أعدها وصنعها الأطفال .

اعطتنى هذه الروح الخلاقة التي أظهرها هؤلاء الاطفال الفكرة بأن الفوارغ التي تتوفر فى المجتمع الاستهلاكي يجب أن تستخدم لسد العجز فى المواد التعليمية ، وكنت أفكر أساساً فى المدارس العامة بالأقاليم حيث ظروف الحياة والعمل أكثر مشقة من الحياة التي ننع بها فى مدرسة المدينة . عندئذ اتصلت ببعض الأصدقاء من رجال الأعمال الذين يعملون فى الاعلان والتسويق وشرحت فكرتى لهم ولكنهم لم يروا فيها شيئاً ما يمكنهم أن يؤيدوه من الناحية التجارية ، وفى مثل مجتمعنا وفى الوقت الذي كانت فيه حملات تشجيع الاستهلاك قد بدأت فى الانتشار وكانت الاعلانات تحيط بنا من كل جانب تحققت من الأخطار التي كان يمكن أن تنشأ فى حالة قبول الفكرة فوراً ، فلربما استخدمت لغاية منافية تماماً لما كنت أهدف اليه بسهولة التلاعب بالمستهلكين من الأطفال والكبار تحت ستار أداء خدمة وطنية .

وعندما طلب منى فى أكتوبر ١٩٧٤ أن أعمل فى مجلس إدارة التربية الأساسية بوزارة التربية والبحث العلمى استبطعت الوقوف على مدى خطورة نقص المواد المدرسية وأثر ذلك على جميع مدارس البلاد ، وحتى اليوم فإن معظمها يعتبر أن الأولوية يجب أن تعطى لمثل هذه الأشياء كالحروف والأرقام والأشكال المتحركة ومساطر القياس ، ومجموعات الاختتام المصنوعة من المطاط والخرائط ومجموعات من الأشكال الهندسية ومقاييس السوائل .

لقد أعطت التغيرات بعيدة المدى فى البرتغال منذ ٢٥ ابريل ١٩٧٤ فى كلا التشكيلين السياسى والاقتصادى وفى التنظيمين الاجتماعى والثقافى للبلاد نوعاً جديداً من الديناميكية ورغم عدم الاستقرار الحكومى وتعدد المشكلات التي تحتاج الى حل اذا ما أردنا أن نغير نظاماً تعليمياً قديماً خاصاً بالصفوة فقد كان من الممكن التغلب على عدد من المعوقات البيروقراطية وأن نبدأ من جديد بقليل من المشروعات التي سبق اغفالها من قبل ، وبهذه الطريقة قامت حملة جمع الفوارغ النافعة للمدارس .

تقديم الابتكار :

عدت من جديد وبطريقة غير رسمية لبعض الاصدقاء الذين كنت على اتصال بهم منذ عام ١٩٦٨ وفي هذه المرة كان لدى مشروع أضعه أمامهم بدلا من مجرد الحديث عن الفكرة ، وأنا أعرف أن هناك في عالم السوق شيئا يسمى الترويج يهدف الى زيادة بيع المنتجات وذلك باعطاء الفكرة للعملاء بالحصول على بعض المزايا أو المنافع فلم يكن من المقدر لخطتي أن تتضمن أى اعلان أو ترويج .

اتفقت مع أحد أصدقائي العاملين في التسويق ابان الاجتماع الاول على أن من الضروري تعريف أكبر عدد ممكن من الناس بالمشروع على أن يكون هؤلاء الناس أساسا من المعنيين مهنيا بالاعلان والتسويق ، فبمعونة هؤلاء الناس فقط يمكننا أن نكسب تأييد شركات الاعلان لمشروعنا .

عقد اول اجتماع في نوفمبر عام ١٩٧٤ وقد كان هناك عشرة منا حضرا بصفتنا الشخصية كمواطنين ، واشتمل جدول أعمالنا على النقاط التالية :

(أ) التعرف على الوضع الحقيقي للمواد المدرسية المتوفرة بمدارس البرتغال الابتدائية .

(ب) تحديد الأهداف .

(ج) تحديد مجال العمل .

(د) اختيار مواد الفوارغ التي قد تكون مفيدة واقتراحات استخدامها .

(هـ) القرارات .

أما عن النقطة الاولى فقد أصبح واضحا من المناقشة أن المواد المدرسية التي تدعو الحاجة الماسة لها ليست متوفرة في الغالبية العظمى من المدارس الابتدائية الخمس عشرة ألفا بالبرتغال (٢٤ ألف فصل) . أما في المدارس الأسعد حالا فقد كانت التجهيزات ذات قيمة مشكوك فيها أو قليلة الاستعمال اذ لم يكن لدى ٣٥ ألف معلم التمويل اللازم لاستبدال التجهيزات التالفة أو شراء بديل للمواد المستهلكة ، وقد تأثر بهذا الوضع أكثر من مليون طفل برتغالي . ويمكن أن أذكر في هذا المجال أنه قبل ٢٥ ابريل ١٩٧٤ كانت مخصصات كل طفل في التعليم الابتدائي أقل من عشرة سنتات لشراء مختلف المواد ، وكانت الادارة التعليمية للمركز هي التي تتصرف في هذه المبالغ وهي لا تنقصها في الغالب لما يكتنف ذلك من صعوبات .

كان هدفنا هو محاولة تلافى العجز في المواد المدرسية بالحصول على بعض الفوارغ التي كان السوق يزخر بها بعد أن ندخل عليها تعديلات تجعلها مفيدة من الناحية التعليمية والتربوية وكان مجال عملنا حتى ذلك الوقت قاصرا على المدرسة الابتدائية (الأطفال من السادسة الى العاشرة) ، وقد وجدنا بعد حصولنا على عدد من الفوارغ الموجودة في السوق ان من الضروري أن نبدأ باختبار الفوارغ الخاصة بالمنتجات واسعة الانتشار التي تتوفر في أنحاء البلاد حيث كنا نهدف الى أن تصل خدماتنا الى مليون طفل في أنحاء البرتغال ، ولكن استهلاك الأطفال لهذه الفوارغ ليس بطريق مباشر ولا يعرض حياتهم للخطر بأي حال من الأحوال ، عند ذلك قدمت

قليلا من المقترحات تمت الموافقة عليها كخطة عمل افتراضية لمن يحضرون الاجتماع
مثل : -

- أن يكون واحد أو أكثر من أسطح اللعبة مسطحا وأن يكون عليه بدلا من
تعليمات الاستعمال التقليدية أو مادة الاعلان حروف وأرقام وخرائط ولعب وبطاقات
عمل . الخ .

- الجزء الأعلى من العلب الاسطوانية الكبير يمكن استغلاله لرسوم البوصلة أو
المنقلة أو ميناء ساعة الحائط ، أما الصغيرة فقد تحوى تعليمات لتحويلها الى فوانيس
أو مجاهر أو مشكالات .

- اجراء قليل من التعديل على الفوارغ على بعض المواد مثل الانابيب الرفيعة
التي يمكن تحويلها الى ابر تطريز ، والعلب المخروطية أو الكروية التي يمكن استخدامها
لتمثيل الكواكب كالارض والقمر ، أما علب السوائل مثل الزجاجات والأواني المصنوعة
من البلاستيك فقد تحتوى على مقاييس تبين محتوياتها ويمكن الاستفادة منها .

- غطاءات الزجاجات ويمكن أن تطبع عليها رسوم الشطرنج ، والحروف
والأرقام ، كذلك لفائف السلوفان والبلاستيك ويمكن استخدامها فى الشرائح وأشرطة
الصور والرسم على الزجاج .

وفى نهاية المناقشات اتخذت القرارات التالية : -

(أ) تأمين تأييد شركات الأعمال والاعلان والتسويق للمشروع .

(ب) تشجيع الاسهام فى المشروع وذلك بتخصيص جائزة رمزية تمنح للفريق
المسئول عن الفوارغ الشائعة الاستعمال .

(ج) اثارة اهتمام الجمهور وجماعة دى فريجويسيا حتى يمكن تنظيم حملات
وطنية للحصول على الفوارغ المستعملة للمدارس ، ولهذا الغرض تختتم هذه الفوارغ
بخاتم خاص .

(د) تنظيم اتصالات رسمية بين وزارة التربية والتعليم ومجموع الناس المعنيين
بالعمل من أجل الحملة سواء كان ذلك بصفتهم الشخصية أو كمندوبين لوكالات
وشركات .

لقد أمعنت النظر خلال هذا الاجتماع الأول لأنه كان فى الحقيقة نقطة البداية
لكل ما تلا ذلك من عمل .

التطور

قدم اقتراح رسمى فى ديسمبر ١٩٧٤ لوكالة الوزارة لرعاية الشباب تم اقراره،
وقد وافق عليه فى البداية مدير خدمات التعليم الابتدائى والمدير العام للتربية
الأساسية ، وقد تبنى الاقتراح ما سبق اتخاذه من قرارات مع التركيز على الحاجة الى
معونة الاذاعة والتليفزيون الوطنيين لضمان الحد الأقصى من التعريف بالحملة وبمجموعة
فرجويسيا لتسهيل تجميع مركزى للمواد وتوزيعها على المدارس .

بدأت حملة الفوارغ المفيدة للمدارس ، رسميا في يناير ١٩٧٥ وظهرت مناقشة عن طريق الصحافة والاذاعة والمنشورات الدورية لضمان تأييد شركات الأعمال ، وكانت الاستجابة فورية وهائلة حتى ان بعض الشركات متعددة الجنسيات أبدت رغبتها في الاسهام فيها .

قد تكون مشكلات الوضع الاقتصادى فى ذلك الوقت وحظر التشريع فيما يختص بالإعلان والشك فى الاتجاه الذى كانت تسير فيه البرتغال ، قد يكون ذلك قد تسبب فيما لقيه المشروع من تأييد .

نقدت اجتماعات جيدة التمثيل فى الادارة العامة للتربية الاساسية مرة فى الأسبوع وقد تمت هذه الاجتماعات خارج نطاق ساعات العمل العادية ودون أن يحصل أحد ممن حضروا الاجتماع على أجر ، وبين يناير ١٩٧٥ ويناير ١٩٧٧ عقد حوالى ٦٠ اجتماعا استغرقت فى مجموعها مائتى ساعة عمل ، ومنذ البداية تم اسقاط عنصرين من الاقتراح الأصلى بناء على اقتراح المشتركين أنفسهم : -

١ - رصد جائزة للفريق الذى يصمم الاستفادة من أفضل وأكثر الفوارغ انتشارا .

٢ - اصدار طابع خاص على نفقة الادارة العامة للتربية الاساسية يلصق على الفوارغ وقد شعر المشتركون فى الحملة أن ما يقومون به من عمل وطنى يعتبر حافزا كافيا وأن شعارا للحملة يمكن اعتباره نوعا من العلامة التجارية أفضل من الطابع ، ويجب أن نذكر أن الشرط التربوى القاضى ألا يحمل أى جزء من الفوارغ فى أى حالة اشارة أو توضيحا أو غير ذلك عن الانتاج الصناعى أو الصانع قبل على التو ، ورغم أن وزارة التربية كانت مشغولة تماما بالعديد من المشكلات المتعلقة - بالاصلاح وديمقراطية النظام التعليمى فى البرتغال الا أنها لم تؤيد الحملة كما يجب ، وعلى الرغم من ذلك فقد كانت الحملة بناء رغبة أكيدة من الوزير ضمن برنامج وزارة التربية والتعليم والبحث العلمى لعام ١٩٧٦ .

ولما كنت أستطيع الاعتماد على تقدير رؤسائى فقد أعطيت حرية كبيرة فى اتخاذ القرار والمبادأة ، فقد كنت موقنا من الناحية العلمية من الضرر الذى يحيق بالحملة الاعلامية لتركى أتولاها بمفردى ، وهذا ما أعاق الجهود عن البدء بالحملة والتوسع فيها . وقد كان اختيار التعليمات التى تطبع على الفوارغ مما صممته وحدى بناء على خبرتى السابقة ، ومعرفتى باحتياجات مدارسنا ودراستى القصيرة لمنهج التعليم الابتدائى فيما بعد . ولم تتم أية دراسة أخرى كما لم يتم القيام بأى استبيان بين معلمى الابتدائى ، وكل ما استطعت القيام به هو الحصول على تزكية بعض مفتشى التعليم الابتدائى وحوالى ٣٠ معلما كان معظمهم من اصدقائى أو معارفى .

ناشدت المعلمين عن طريق تنظيم لقاءات بالاذاعة والتليفزيون وعن طريق الصحافة أن يبعثوا باقتراحاتهم الى الادارة ولسوء الحظ تلقينا عددا قليلا من المقترحات وقد بحثت هذه المشكلة التى كانت ذات أهمية كبرى لنجاح الحملة فى اجتماعاتنا الأسبوعية ، وقد شكلت لجنة لتدعيم المشروع فى ادارة التربية الاساسية لعلاج بعض عناصر القصور .

جهاز التنفيذ

كان للجنة تأييد المشروع هيئة استشارية تتألف من متطوعين ، وكانت مستقلة تماما عن تشكيل الوزارة ، وقد رسمت المذكرة الهدف الرئيسى للجنة وهو الاستفادة من الخبرة الفنية للأعضاء للمساعدة فى الحملة وتنسيق العمل الضرورى اللازم للتنفيذ الناجح ، وقد تعرضت المذكرة لمثل هذه الأمور كتنظيم هيئة تأييد المشروع وعلاقتها بالادارة العامة للتربية الاساسية ، وعلاقات الادارة العامة للتربية الاساسية والشركات المساهمة بوكالات الاعلان والقائمين على التصميم والتسويق . ثم شكلت مجموعات عمل فى نطاق الهيئة لتتولى :

« الاتصال بجميع الهيئات المشتركة فى الحملة » .

« تطوير الأفكار و « الاشراف على الاعلان » . ثم انضم اليها آخرون لتتولى « الاتصال بالمنظمات الخارجية » و « تولى الاتفاق على العمليات الصغيرة والمتوسطة » . وبينما كان أعضاء هذه الجماعات راغبين فى الاسهام فى الحملة فقد واجه المتاعب لأن مستوى عملياتهم لا يسوغ لهم استغلال خدمات وكالات الاعلان وتشكيل فرق لاعداد مواد الفوارغ .

وقد كنت مسئولاً عن الاتصال بين هيئة التدعيم والوزارة ، وكذلك عن الاتصالات بالهيئات الخارجية بما فى ذلك وسائل الاعلام الجماهيرية ، وبعد سماع رأى اللجنة فى الأمور الفنية كنت أسهم فى اتخاذ القرار الخاص بالنماذج الأصلية والتشطيبات ، وقد انتهت الجولة بتفويض الشركة لاستعمال شعار الحملة ، وفضلاً عن اطلاع الناس على شعار الحملة والاعلان عنها بكافة الوسائل المتاحة فقد كنت مسئولاً كذلك كممثل للوزارة عن توفير المعلومات التفصيلية للمعلمين ، وعمل الترتيبات لتسلم المواد التعليمية من جماعة فرجويسيا التى قامت بدورها بتوزيعها على المدارس .

أما فيما يتعلق بالعلاقات مع الشركات المساهمة فقد قامت الهيئة المؤيدة للمشروع بإجراء استبيان كان على الشركات استكمالها فى أول لقاء مع ارفاق عينات من الفوارغ التى اقترحت استخدامها ، وكان على الهيئة بعد ذلك أن تقترح وسائل استخدام هذه الفوارغ أو النظر فى الاقتراحات المقدمة مع الالتزام بقائمة الأولويات التى سبق اعدادها . اتخذ قرار بعد ذلك وسجلت الشركة استمارة بينت فيها طريقة العمل المقترحة .

ويجب أن يركز على عدم استخدام شعار الحملة الا بتصريح سابق من الوزارة على أن يتفق ذلك مع الشروط والمواعيد المحددة ، وقد كان على الشركات حينما أرادت أن تشرب الى التعاون مع الوزارة والادارة العامة للتربية الاساسية فى حملات الاعلان أن تحصل أولاً على موافقة الوزارة بخصوص مادة الاعلان .

وقد أجرى استبيان فيما يختص بدور الاختصاصيين فى وكالات الاعلان والتسويق والتصميم بسبب قدراتهم الخاصة ومعرفتهم الضيقة الخاصة بطلب المعلومات فى مجال تخصصاتهم المهنية ونوع التعاون المقترح ، وكان عملهم الأساسى هو مساعدة اللجنة فى تطوير الآراء من أجل استخدام مواد التعبئة الخاصة بالشركات المساهمة ، وقد أسهم بعض

الاخصائين فى الحملة بصفتهم الشخصية أو نيابة عن الوكالات أو مكاتب التصميمات التى يعملون فيها .

وفى النهاية فقد اشترطت المذكرة على أى فرد يرغب فى مساعدة الحملة ، ولا يندرج ضمن احدى الفئات السابقة أن يلتقى بهيئة تأييد المشروع ويتلقى توجيهاتها .

المواد التعليمية والفوارغ

شارك المساهمون فى الأفكار بعد أن عرفوا تفاصيل الأولويات المحددة ، وقد اتفق ممثلو الشركات مع غيرهم من ممثلى وكالات الاعلان والتسويق على الأفكار التى تبناها والتى يمكنهم تنفيذها واضعين فى الاعتبار نوع الفوارغ وعدد الألوان التى استخدموها ومدى اتساع أسواقهم لها .

بهذه الطريقة تم اعداد أحد عشر مشروعاً من مشروعات المواد التعليمية ابان المرحلة الأولى للعملية وظهرت بالسوق بين نوفمبر ١٩٧٥ ونوفمبر ١٩٧٦ ، وإذا وضعنا فى الاعتبار الوقت المطلوب والمراحل المختلفة للعمل التى يحتاج اليها بدء نوع جديد من الفوارغ فان ذلك الوقت يعتبر طويلاً ، وقد تم تنفيذ هذه المشروعات بالتعاون مع شركتين أو ثلاث من الشركات المتنافسة بما فيها الشركات متعددة الجنسيات ، وفيما يلى قائمة بالمواد المنتجة والفوارغ المستعملة فى انتاجها :

- الأرقام والعلامات الرياضية (فوارغ معجون الاسنان)
- الحروف المفردة وعلامات الفواصل (فوارغ معجون الاسنان)
- الخرائط التى توضح أماكن زراعة الحبوب فى البرتغال (علب مسحوق الغسيل)
- مسرح مصغر للعراس (صناديق اسفنج المطبخ)
- واجهات ساعات الحائط (صناديق اسفنج المطبخ)
- جهاز تليفزيون صغير مصنوع من ورق الأفلام (صناديق اسفنج المطبخ)
- ٦ أشرطة صور عن تاريخ وفوائد الفواكه التالية : البرتقال - الليمون - الفراولة - النعناع - الأناناس - الماراكوجا (صناديق الحلوى)
- قرص البوصلة (غطاءات براميل مسحوق الغسيل)
- مساطر طول عشرة سنتيمترات ومناقل (غطيان براميل مسحوق الغسيل)
- المحافظات البرتغالية الاحدى عشرة (علب مسحوق الغسيل)
- الجسم البشرى وأعضائه ونظامه (علب مسحوق الغسيل)

واذكر هنا وبصفة خاصة حالة واحدة للتدليل على الروح الوطنية التى أظهرتها الشركات التى لعبت دوراً فى الحملة وكان ذلك فى صناديق الحلوى ، وهو المتر

الوحيد في الحملة الذي لم ترسل فيه الفوارغ للمستهلك مباشرة فقد أرفق المنتج بها منشورا دوريا موجهها لتجار التجزئة ينص على ما يلي :

« أيها العميل العزيز »

تختلف الصناديق هذه المرة عن سابقتها فيما يخص اسم الانتاج ، فعلى كل جانب من جوانب الصندوق ترى تاريخا مصورا للفاكهة التي تعطى الانتاج مذاقه وليس ذلك بهدف الاعلان أو التوزيع ولكنها خدمه بسيطة أديناها لأطفال مدارسنا ومعلميهم مجانا باسم الشركة استجابة لنداء ادارة التربية الأساسية فعندما تفرغ الصناديق ستصبح نافعة في المدارس لدراسة كل من : البرتقال - الليمون - الفراولة - النعناع ، الاناناس والماراكوجا (١) وبذلك تتباعد ملايين الأطفال البرتغاليين على أن يعرفوا من أين تأتي هذه الفاكهة ، وكيف تزرع وفائدتها للصحة . الخ وحتى يتحقق ذلك فنحن في حاجة الى معونتك ، ونرجوك الا تلقى الصناديق الفارغة وان تسلمها لجماعة دي فريجويسيا واذ نعتمد نحن الأطفال على تعاونكم فقد شكرنا لكم سلفا .

وزع ٢٢ مليونا من هذه الوحدة في أنحاء البلاد ، ولسنا نعرف لسوء الحظ سوى القليل عن النسب المئوية لهذه الصناديق التي استخدمت وفقا لما شرحنا . وقد كانت الترتيبات تقضى بالاعتماد على جهود جماعة دي فريجويسيا في جمع وتوزيع هذه الفوارغ ولم يكن هذا العمل ايجابيا كما يجب حيث كانت انتخابات السلطات المحلية قد بدأت ولم يكن الاعضاء الخارجون ولا المتطلعون للعضوية بقادرين على ايلاء الموضوع عناية جادة .

واسهاما في حملة الفوارغ وكوسيلة للاعلان فان الادارة العامة للتربية الأساسية ووزارة التربية قد أمنتا تعاون معهد التكنولوجيا التربوي الذي صور لهما فيلمين مجانا : -

يستمر أحد الفيلمين بضع ثوان وهو يمثل شعار الحملة ويسمع صوت يقول : عندما ترى علبة عليها هذا الشعار ، لا تلقها بعيدا فهذا الشعار يعنى أن هذه العلبة مفيدة للمدارس ويمكن أن ينتفع بها الأطفال ، يقطعون الخرائط ، ويعملون الحروف من الورق المقوى ، ويكتبون بهذه الحروف كلمات ، ويصنعون منها اللعب ، وهكذا سيحصل آلاف من الأطفال على المواد المتاحة . سلم الفوارغ لأقرب مدرسة لك أو الى جماعة فريجويسيا .

أما الفيلم الثاني ومدته ٣٠ ثانية فهو عبارة عن نداء لربات البيوت . ترى ربة بيت في المطبخ وهي تهم بالقاء صندوق فارغ عليه شعار الحملة ، وتسمع صوتا يذكرها ألا تلقى الصندوق قائلا « لا ، لا تلق صندوقا عليه هذا الشعار ، لقد حان الوقت أن تتخذ من أى شئ تعمله عملا وطنيا ، ثم يعرض الفيلم فصلا في المدرسة يظهر فيه الأطفال وهم يقطعون بعض الصناديق التي اشتملت عليها الحملة . (ولكن دون عرض الأسماء التجارية) واستمر الصوت يقول « هذه العبوات مفيدة للمبـيـوتـر »

الماراكوجا : فاكهة برازيلية

من الأطفال في سن المدرسة ، هناك مليون طفل علينا الاهتمام بهم ، ساعد وزارة التربية والتعليم في حملتها لاسترداد الفوارع ، سلم ايا من هذه الصناديق التي تحمل هذا الشعار الى جماعه فريجويسيا او الى اقرب مدرسه منك .

ورغم أن هذين الفيلمين النافعين كانا متوفرين وأنى عملت ما استطعت لعرضهما في التليفزيون فقد نجحت فقط في عرض الفيلم الاول رغم أننا حصلنا على موافقة مجموعة تنسيق الاعلان في وزارة الاتصالات التي اعتبرت حملتنا تهم الحكومة وأنها ذات قيمة وطنية بارزة .

خصصنا وقتا في برنامج الاذاعة للاعلان عن الحملة ولكننا رأينا أن استخدام الاذاعة ليس ايجابيا ما دام الجانب المرئى من الحملة فعلا .

ورغم أن العمل لم يكن على الاطلاق مضيعة للوقت عندما كان عدد ومستوى الذين لعبوا دورا على أساس التطوع في الاعداد والاعلان والتوزيع موضع الاعتبار ، وقد أسهمت في الاعلان سبع شركات خاصة وخمس وكالات للاعلان وأكثر من اثني عشر متخصصا مهنيا .

كذلك تعاونت ٤ هيئات حكومية سبق ذكرها وهي : معهد التربية التكنولوجية والتنسيق بين مجموعة الاعلام في وزارة الاتصالات ، قسم الصحافة في الوزارة وكانت له اعلاناته التي تعرض شعار الحملة والنداء دون دفع تكاليف الاعلان في الافتتاحيات اليومية ، ادارة الاتصالات السلكية واللاسلكية والبريد التي وضعت علامة بريدية خاصة على البريد الذي يمر بالمكاتب الرئيسية للمدن الكبرى .

هذا وقد أبدت هيئات ومؤسسات أخرى اهتمامها بالحملة ، وقد قمت بزيارة جمعية التسويق ومعهد افورا بناء على دعوات وجهت الى وبعض أعضاء الهيئة المؤيدة للمشروع وقد لقيت الفكرة قبولا حسنا وأبدى الذين تحدثنا اليهم اهتماما كبيرا بما كنا نحاول عمله ، والطريقة التي كنا نؤديه بها وماذا حققنا من نتائج وقد وضع معهد جامعة اقورا بعض علمائه تحت تصرفنا للمساعدة في بعض أوجه العمل والحملة أثبتوا كفايتهم فيها بصفة خاصة .

كذلك كانت هناك مجموعة عمل من معهد جولبنكيان بمركز البحوث التربوية على استعداد لمساعدتنا في العمل اذا طلب منها ذلك . ويحسن أن نذكر في هذا المجال أنه كان على الوزارة أن تنفق ٨٠٠ اسكودز (حوالى ٢٠ دولار أمريكي) لانتاج مجموعة من الشرائح عن المشروع لتعرض على المساهمين الجدد كي تعطيهم فكرة أفضل عن المشكلة وأن تنقل الى منازلهم هدف الحملة والروح الوطنية التي تكمن وراءها .

وعندما استعرضنا نتائج أنشطتنا حتى ديسمبر ١٩٧٦ مع هيئة دعم المشروع توصلنا الى قرار وهو أن الحملة كان من المحتمل أن تقتصر على الأحد عشر مشروعا القائمة فعلا من خلال القنوات التجارية . وقد شعرت هيئة دعم المشروع أن من

الضرورى لاستمرار الحملة أن يقيم الموقف على المستوى الوزارى حيث اننا لا نعلم نسبة ما استرد من ملايين الفوارغ التى تم توزيعها ، ولم نفكر فى التأييد الذى وعدت به الهيئة للاعلان عن الحملة وشعارها قد أثبت فعاليته الكبيرة ، وأخيرا فقد كانت بعض الشركات قد بدأت تفقد اهتمامها بينما لم يشترك البعض الآخر لأنه لم يكن يتوقع للمشروع النجاح .

قدمت لرؤسائى تقريراً واقعياً يساعدهم فى اعطاء التفاصيل التى تدل على فائدة الحملة وبينت فيه طبيعتها وأهدافها حتى يمكن تقييمها عملياً وتقدير نفقاتها .

اقترحت فى تلك الوثيقة اجراء تقييم للحملة عن طريق معلمى الابتدائى للتعرف على نوع وفائدة المواد التى تم توزيعها فعلاً وأن تختبر نفس المواد فى المدارس التى لم تتح لها الفرصة لتكون موضع الاعتبار وأن تقدم قائمة جديدة بالمقترحات ، كما اقترحت أن يكون هناك تعريف على نطاق واسع لشعار الحملة عن طريق وسائل الاعلام الجماهيرى ، وهناك مجال جديد للعمل وهو جذب مشتركين جدد وأن نزيد تعريف المعلمين بها وكذلك فئات من الجمهور (الآباء - أطفال المدارس - الخ) وغيرهم من المسئولين فى ميدان التعليم الابتدائى . وذلك عن طريق تنظيم دورات خاصة للتوعية فى الشركة والمعارض الثابتة والمتنقلة ، وكذلك فى الوزارة والأماكن الأخرى التى يزورها المعلمون ، وتوزيع بطاقات ذاتية اللصق تعرف الشعار للأطفال فى المدارس الابتدائية للاحاطة بهذه السلسلة من الأمور .

ودا دام الاختصاصيون يواصلون تقديم خدماتهم مجاناً وأن الشركات ووكالات الاعلان والتسويق قد تعاونت متطوعة فان تكاليف التوسع فى الحملة لم يكن من المقدر لها أن تزيد عن ٨٠ ألف اسكودز (أى حوالى الفى دولار) تدخل ضمن ذلك دراسات الأجهزة الحاسبة واعداد المواد للمعارض وطبع ٥٠ ألف بطاقة ذاتية اللصق .

وفى فبراير الماضى عازمت الوزارة على سحب تأييدها للمشروع مع اعطاء التفسير التالى : « قدم مشروع لوزير التربية والبحث العلمى لاستمرار وسائل استرداد الفوارغ التجارية من أجل استخدامها فى المدارس ، وأن التقديم المبدع للخرائط والبوصلات والمساطر وغير ذلك من التصميمات والعبوات المستخدمة تجارياً ، وإذا ظهر الشعار المركب من ادارة التربية الأساسية و P.T. على مثل هذه الفوارغ لوجدت الوزارة نفسها مشتركة فى حملة الدعاية التى لا تتفق مع أهدافها ، ولا تعارض وزارة التربية أى اعلان قانونى ولكنها لا تحب أن تكون أداة للاعلان ، وان استرداد المواد لأغراض التعليم أمر شائع ، ولكن ذلك لا يجب أن يرتبط بالاعلان المدعم لفائدة الشركات التجارية .

بعض النتائج

يجب أن نتذكر أن غرضنا الأساسي كان يهدف إلى التخفيف من العجز في المواد اللازمة بالمدارس عندما لم يحدث شيء على قدر علمنا لحل هذه المشكلة .

وقد أظهرت لنا خبرتنا أن من الممكن إثارة اهتمام الشركات الخاصة بالتعاون مع الحكومة ، كما وضحت لنا أن الشركات التي كانت مشغولة بما يسمى « الجاسوسية التجارية » يجب أن تكون على أهبة للعمل سويا في مشروع مشترك له أهمية وطنية رغم أنها لا تزال في حرصها على المنافسة .

وقد أكد تأييد ، كبار الموظفين وغيرهم في البرتغال بما في ذلك بعض أفاضل رجال التربية ، واستجابة معلمى ومفتشى المدارس الابتدائية ، وتعاون بعض الهيئات الرسمية ومعهد افورا الجامعى وفريق البحوث من معهد جولينكيان للعلوم أننا قد بدأنا نسير على الطريق الصحيح وأن أهدافنا قد لقيت التفهم والدعم وأن مشروعنا جدير بالاهتمام .

وقد كان واضحا من وجهة نظر اجتماعية أن الحملة استطاعت أن تختبر امكانيات استرداد واستعمال الموارد المتاحة - وهي تجربة تساير الحاجة إلى الكشف في حياة البلاد الاقتصادية .

هذا بالإضافة إلى حقيقة أن الحملة أشعرت الآباء والمجتمع عامة إلى النقص في المدارس وناشدتهم مساعدتهم في حل مشكلة جعلت المدرسة والمجتمع أوثق اتصالا وهذا بطريق الصدفة هدف واضح في منهج المدرسة الابتدائية وفي دسـسـنـور جمهورية البرتغال .

ومن وجهة النظر التربوية الخالصة لم يكن هناك شك في أن مواد الحملة بعد تهيئتها لتكون مؤيدة للأهداف العديدة لمنهج المدرسة الابتدائية ولكونها جديدة فقد أعطت العديد من الاحتمالات وأصبح من الممكن الاستفادة بها في أغراض متنوعة حسبما تدعو الظروف .

وأخيرا ولما كانت المواد غير مصقولة الصنع وقد دربت القدرات اليدوية والذهنية للأطفال الذين يستعملونها ، وعلى ذلك وجب مساعدة المعلمين والطلاب على ابتكار مواد أخرى لأنفسهم .

ومثل هذا المشروع الموضح هنا لم تكن لديه أدنى فرصة للنجاح دون تأييد

حازم من الحكومة وخاصة في الأقطار ذات النظام التعليمي المركزي . ومن ناحية أخرى اذا لم يشر المشروع الاهتمام ويحبذ المعلمين وتعاون السلطات المحلية والعديد من المعاهد الأخرى . وباختصار اذا لم يكن هناك التزام أكيد من جانب كل السكان من المحتمل أن ينقص الى حد كبير مما يمكن أن تنتج .

ومعظم هؤلاء الذين عملوا بالحملة وساعدوا على التسبب في القليل الذي تحقق يتلهفون على وضع نتائج عملنا وتفكيرنا خلال تجربة عام واحد تحت تصرف المجتمع الدولي حتى يمكن أن يدرس مشروع « العبوات النافعة لحملات المدارس » وأن يطور ويصبح فعالاً حيثما تثبت فائدته .



مركز مطبوعات اليونسكو

يقدم إضافة إلى المكتبة العربية
ومساهمة في إثراء الفكر العربي

■ مجلة رسالة اليونسكو

■ المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية

■ مجلة مستقبل التربية

■ مجلة اليونسكو للمكتبات

■ مجلة (ديوجين)

■ مجلة العلم والمجتمع

هذه مجموعة من المجلات التي تصدرها مكتبة اليونسكو بعامتها الدولية.

تصدر طبعتها العربية ويقوم بنشرها إلى العربية نخبة مختصة من الأساتذة العرب

تصدر الطبعة العربية بالاتفاق مع النخبة القومية لليونسكو وبمعاونته
النخب القومية العربية ووزارة الثقافة والإعلام بجمهورية مصر العربية.

مذكرات وعرض للمطبوعات

متابعة المؤتمرات والندوات وحلقات البحث ،
رحلة ضرورية ، مع فكر الإنسان ، وهو يدرس
قضايا الوصول إلى أحسن الحلول لها .
وبنفس الدرجة من الأهمية ، تكون الرحلة
مع الفكر المكتوب والنشر في مطبوعات .
وسيكون هذا الباب في مستقبل التربية خاصاً
بمذكرات عن نشاط المجتمع الدولي فيما يعقده
من ندوات ومؤتمرات وما تصدره هيئة اليونسكو
من مطبوعات .

المحرر

الجوائز الدولية لمحو الأمية

لعام ١٩٧٧

لاحظت هيئة التحكيم ، التي عينها مدير عام اليونسكو لتقرير منح جائزتي محمد رضا بهلوى وتادرهاك كروبسكايا ، ولاى عمل يستحق التقدير فى ميدان تعليم الكبار - أنه يأتى فى المقام الأول ، وبالرغم من الجهود الكبيرة التى بذلت ، ومع ثراء التجربة التى اكتسبت على المستوى القومى فى تقدم محو الأمية ، أن العدد الاجمالى للاميين مستمر فى الزيادة ، وأن خطورة الموقف تدعو الى اعطاء قوة دفع جديدة لمحو الأمية ينبغى أن تسرع بها قدما بدرجة مناسبة ، وأن تكون جزءا مكملًا للمخطط القومية للتنمية .

واذا وضعنا فى الاعتبار أن أهمية واضطراد العمل الذى يجرى حاليا يتطلب تطبيقا دقيقا لقواعد واجراء منح الجائزتين ، فقد قررت هيئة التحكيم أن تختلف نظم منح منجائزتي محمد رضا بهلوى وكروبسكايا لعام ١٩١٧ ، وأنه قد يكون من المناسب مع قيمة هاتين الجائزتين فى شكل جوائز تكميلية فى السنوات المقبلة .

وتأمل هيئة التحكيم أن يساعد هذا القرار على خلق مناخ يعمل على بعث مبادرات جديدة ، والقيام بعمل خلاق ، على حين يمكن عددا كبيرا من المعاهد والافراد من أن يعلنوا عن منجزاتهم فى هذا السبيل ومع ذلك فقد قررت هيئة التحكيم أن تمنح بالتقدير جائزتي محمد رضا بهلوى وكروبسكايا للمعاهد والمشروعات والافراد على النحو التالى :

● جائزة محمد رضا بهلوى :

الكلية فرونيير (التعليم الاساسى على التخوم الكندية) وذلك للجهود التى بذلتها منذ انشائها فى عام ١٨٩٩ فى تعليم العمال المهاجرين الى تلك الأقاليم القراءة والكتابة، وعلاوة على ذلك لتوفير احتياجات هذه المجموعات المحلية من الهنود والمنز والايوتوت (أو الاسكيمو) الذين يعيشون فى ظروف قاسية فى تلك المناطق المهمة ، وكذلك لبرامج التعليم التى ينفذها مربون متطوعون لكل الوقت ، وللبرامج التى يزود بها أفراد الشعوب المحلية المقيدين فى معاهد الريف لمساعدتهم على رد اعتبارهم فى المجتمع .

وللمشروع الريادى لمحو الأمية الوظيفية فى ارساء الدرايكولوجيا

على العدد الضخم من الرجال والنساء الأميين الذين شملهم المشروع ، وعلى ادخال البرامج التعليمية المتكاملة لمحو الأمية والموضوعات الاجتماعية والاقتصادية والمشاكل اليومية للمشاركين ، وعلى الطريقة التى ربطت المناهج بنظام التعليم الرسمى، وعلى تطور الانشطة المتقدمة فى الصناعة والتجارة وأعمال البنوك مع تحرى الوصول الى موارد جديدة للتمويل تمكن المشروع من الاستمرار لفترة أطول .

ولمشروع تكافؤ فرص التعليم أمام النساء والفتيات فى فولتا العليا :

على احراز تقدم مضطرد ، وادخال علم الطرق المناسبة للتعرف على الاحتياجات التربوية على مستوى المجتمع الاساسى ، وعلى العدد الضخم من النساء اللاتى يشتركن فى برامجهم ، وعلى مساهمته فى تذليل العقبات التى تعترض إتاحة الفرص أمام الفتيات والنساء فى المناطق الريفية للتعليم ، ومن أجل أن يكون من الممكن للنساء والفتيات الاسهام فى تنمية الريف ، ومن أجل انتاج مواد تعليمية فى ثلاث لغات قومية ، ومن أجل تحسين الانتاج الزراعى المحلى ، ولوضع نماذج للتعاون بين المعاهد الوطنية المختلفة التى تتلقى مساعدات متبادلة .

والأستاذ روبرنو ابادى سورياتو من ارجواى :

من أجل عمله الدائب فى محو الأمية وخصوصا أثناء الحملة الوطنية لمحو الأمية التى استمرت من ١٩٥٤ الى ١٩٦٤ ، ومن أجل اسهامه الرائع فى انتاج المواد التعليمية الملائمة لمحو الأمية ولما بعد محو الأمية ، ومن أجل انشاء مدرسة لمحبة الأمية والتربية الاساسية للمكفوفين وتطوير المواد التعليمية لطريقة برايل ، ومن أجل اسهاماته المتعددة فى تحسين التعليم فى بلده .

جائزة نادز هاك . كروبسكايا

لبرنارد سيرو جوتير من جمهورية بنين :

من أجل اسهامه المتعدد الجوانب فى وضع وتنفيذ برنامج محو الأمية الوظيفية مع ربطه بتسويق الانتاج الزراعى ، ومن أجل مساعده فى اجراء بحث لغوى عن لغة باريبا ، وعلى اصداره الجريدة الريفية « كبارو » ومن أجل تطوير وانتاج مواد للقراءة

للمتعلمين حديثا ، ومن أجل تدريب الأزواج الشبان القادة فى المجتمع الريفى على كلا المستويين القومى والاقليمى .

ولمركز تليميل الاقليمى لتحسين وضع النساء فى حوثيرا

من أجل جعله محور الأمية جزءا من التنمية الاقتصادية وذلك بتنظيم دورات فى محور الأمية للنساء والفتيات ، وكذلك من أجل تحسين الانتاج وتسويق الانتاج الزراعى ، وتطوير الأنشطة اليدوية فى الاقليم ، ومن أجل تدريب الذين محيت أميتهم حديثا للعمل كمدرسين للجماهير ، ومن أجل اشتراكه بنشاط ملحوظ مع المعنيين بمحو الأمية .

ولسيفاماندير (مركز لتطوير تعليم الكبار)

يدأير بالهند على قيامه بتنظيم وتنفيذ مشروعات محور الأمية للفلاحين فى المناطق القبلية ، وللمشباب المنقطعين عن المدرسة ، وللقرويين وللنساء الفقيرات ، وعلى انشائه شبكة واسعة من المكتبات الريفية تحتوى على مواد للقراءة للذين محيت أميتهم حديثا أو الذين محى نصف أميتهم . وفيها غرف للقراءة ونظام لتسليم الكتب بالمنازل بالنقل السريع ، وعلى إصدار صحيفة شهرية باللغة المحلية ، وأخرى ربع سنوية باللغة الهندية وذلك عن طريق ادارة المطبوعات بالمركز .

ولالاتحاد العام للنساء بجمهورية اليمن الشعبية الديمقراطية

الذى كان يسمى من قبل الاتحاد الديمقراطى الدولى للنساء على انتظام عدد ضخم من النساء والفتيات فيه ، وعلى استخدامه تعليم القراءة والكتابة والحساب كأساس للتدريب المهنى ، وعلى تشجيعه للأنشطة الفنية والثقافية المتصلة بالعمل ، وعلى منجزاته القيمة كنماذج للعمل القومى .

وقد أعربت هيئة التحكيم عن أملها فى أن تبذل كل الحكومات ، ومنظمة اليونسكو والمنظمات الأخرى فى أسرة الأمم المتحدة والمعاهد الحكومية والاقليمية وذات المعونات المتبادلة والأجهزة غير الحكومية جهدا أعظم لتأكيد وتدعيم العمل الخاص بمحو الأمية للدرجة التى يستحق عليها المكافأة . وهى تناشد الحكومات والمنظمات المعنية بأن تتخذ خطوات استثنائية عاجلة لتأييد الرأى العام على المستويين القومى والعالمى فى الحرب ضد الأمية ولزيادة التعاون بين أولئك المهتمين بها .

وأخيرا فقد أكدت الحاجة الى قوة دفع هائلة للمصادر الانسانية والمادية ومصادر المواد لتصير كافية لتزويد هذا العمل الرئيسى فى هذا القرن بما يتيح تزويد كل رجل وامرأة بأقل قدر من التعليم ، تمشيا مع النداء الذى وجهه المدير العام لليونسكو فى المؤتمر التاسع عشر للمنظمة لمواصلة الكفاح ضد الأمية .

عرض الكتب

نظرة على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة
في اتحاد الجمهوريات الاشتراكية
السوفيتية من خلال بعض الكتب الحديثة

تعتبر مدرسة الحضانة اللبنة الاولى لنظام التعليم العام في الاتحاد السوفيتي ولا بد من التأكيد على أنها واحدة من أهم عناصر هذا التعليم لان مرحلة الطفولة المبكرة من الأهمية بمكان في النمو العقلي للفرد . ولقد أثبتت دراسات التعليم النفسى العديدة أن معدل النمو العقلي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة مرتفع للغاية بالقياس الى من هم أكبر سنا ، لذا فإن الأخطاء التي تحدث خلال التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة لا يمكن تقويمها في مرحلة تالية . ولقد عالج العلماء السوفييت مشكلة النمو في مرحلة ما قبل المدرسة على أساس من نظرية ماركس - لينين التي تعتبر أن النمو العقلي للطفل هو نتيجة استيعاب الخبرة الاجتماعية للوع البشرى ففي سنوات ما قبل المدرسة يستوعب الطفل الأشكال البسيطة من هذه الخبرة مستخدما ما حوله من أشياء ، مكتسبا معلومات ومهارات أساسية وملتقطا معايير أخلاقية وفنية معينة . وهذا الاستيعاب للمعلومات والمهارات يمكن أن يحدث بطريقة عشوائية خلال حياة الطفل اليومية واتصاله بالبالغين وأيضا من خلال التوجيه المقيّد في مدرسة الحضانة .

ولقد أوضحت دراسات عديدة في علم النفس التعليمي أن التوجيهات المنظمة للطفل تؤدي الى تقدم حيوي في نموه العقلي .

ولقد أدى رجل التعليم البارز أ.ب.ب. يسوف - الذي أنجز مؤلفا يتضمن برنامجا تعليميا يأخذ في اعتباره الشكل العام لنمو الطفل - دورا هاما في تقييم نظرية التعليم السوفيتية لمرحلة الحضانة وعرف محتوى هذا البرنامج في « برنامج التعليم في الحضانة » . وقد نتج عن ذلك ارتفاع ملموس في مستوى النمو الشامل للأطفال . ثم تطورت أفكار أ.ب.ب. يسوف . بفضل مجهود رجال التعليم السوفييت ن.ب.سكيولين ون.أ.فيتلوجين وف.ن.أفنسوف ون.ن.برديكوت وآخرين

وفي السنوات الأخيرة اهتم العلماء بصفة خاصة بدراسة مشكلات علم النفس التعليمي المتعلق بالنمو العقلي والادراكي للأطفال في سن الحضانة . وسوف نستعرض الآن بعضا من هذه الدراسات ؛ فهناك كتاب « تكوين الاستعداد الادراكي » وهو

مجموعه من المقالات - أصدرها ل.أ. فينجر - تصف نتائج الدراسات التي أعدها
مجموعة من الباحثين في معمل علم نفس وفسسيولوجيا الطفولة المبكرة لمعهد البحث
العلمي للتعليم في مرحلة ما قبل المدرسة - أكاديمية العلوم التربوية لاتحاد الجمهوريات
الشيوفيتية الاشتراكية - ويعتبر هذا العمل امتدادا للدراسات السابقة التي أجريت
بواسطة المعمل عن السمات العامة لنمو الإدراك في الأطفال منذ الولادة وحتى سن
سبع سنوات . ولقد نتج عن هذا العمل نظرية لنمو الإدراك ، استخدمت فيما بعد
للحصول على تحليل واف لتطور أوجه معينة للإدراك كقدرات فريدة في مجالات الفن
والموسيقى مثل الاحساس بالإيقاع في الموسيقى والفن وإدراك نسب وتغير شكل
وحجم الأشياء نتيجة للملاحظة مرئية ، والتقدير الجمالي لإبعاد حركات يد الشخص كما
يعبر عنه بالتحكم في يدي الشخص أثناء الرسم . ولقد ركز الباحثون على احتمال
النمو المفيد للاستعداد . وعلى النقيض من الغالبية العظمى للدراسات المتعلقة بمشاكل
الاستعداد التي تحاول أن تميظ اللثام عن تلك القدرات التي أثبتت وجودها وأن تلاحظ
التغيرات التي تحدث بتأثير العمر الزمني أو تحت مختلف المؤثرات التعليمية ، فإن
مؤلفي هذا الكتاب قد درسوا المراحل المبكرة في تكوين الصفات المتقابلة ، وحقيقة
أن هذه الدراسات قد أجريت على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الذين كانت قدراتهم
أما غير موجودة على الإطلاق أو موجودة في المرحلة الجنينية فقط .

ولقد أوضحت الاكتشافات أن كل الاستعدادات التي درست تمثل عملية
مميزة للاستيعاب ، كما أن التحليل لتكوين هذه العملية قد جعل من الممكن انماء
الاستعداد لدى أي طفل عادي . ولقد توصل المؤلفون بتحليل معلوماتهم الى استنتاجات
عامة عديدة عن تكوين الإدراك الحسي والأنواع الأخرى من الإدراك ، كما ألقوا ضوءا
جديدا على الأشكال النظرية الأساسية لموضوع الإدراكات والمعايير للفصل والمقارنة بين
الإدراكات المختلفة العلاقة بين الإدراكات والمعلومات والمهارات وأسباب الاختلافات
الفردية في الإدراكات والعلاقة بين تطور الإدراكات العامة والمميزة ، والأهمية
العملية لهذا البحث تكمن في أنه يعالج كيفية زيادة تأثير التعليم في مرحلة ما قبل
المدرسة على النمو وأيضا كيفية ادخال محتوى ووسائل البحث التي وجهت لصالح
النمو المفيد في إدراكات الأطفال .

وهناك أيضا مجموعة من الدراسات نشرها ن.ن. بوديكوف . بعنوان « التدريب
العقلي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة » وهي تقدم وتتناول بالتحليل قدرا كبيرا من
المواد العلمية والنظرية التي جعلت من الامكان تخطيط محاولات جديدة في موضوع
التدريب العقلي للأطفال مرحلة ما قبل المدرسة . والدراسات المنشورة في هذا الكتاب
لها أساس تجريبي ، وهي تشرح تطور هذا الموضوع الحيوي وطرق التدريس في مدرسة
الحضانة . ولقد تناول هذا الكتاب بالتحليل أيضا مجموعة ضخمة من الدراسات
العملية والنظرية التي أجريت في الأعوام الأخيرة في ميدان تعليم وعلم نفس الطفولة
المبكرة ، وقد أولى المؤلفون اهتماما خاصا بوضع أسس نظرية لقواعد جديدة لارساء
هذا الموضوع الحيوي للتعليم في مرحلة ما قبل المدرسة وأيضا للنتائج التي أسفر
عنها تطبيق هذه الأسس على تخطيط مناهج ووسائل التدريب العقلي في معاهد التعليم
قبل المدرسة . وطبقا لهذه الأسس وكعنصر هام في توفير وتنسيق المعلومات لابد من
الامام التام بالظواهر الاجتماعية والعلاقات الانسانية التي يستطيع الأطفال التقاطها
عن طريق أساليب نشاطهم وتفاعلهم مع المجتمع الذي يعيشون فيه . وكان الاعتقاد

السائد أن يستخدم - على سبيل المثال - ملائمة الشكل الخارجى لجسم الحيوان مع الظروف التى يعيش فيها كأساس للمعلومات عن الكائنات الحية التى تلقن فى مرحلة ما قبل المدرسة فخلال النشاط الانسانى للأطفال قد استخدمت الفكرة الأساسية فى أن التراكيب والأشكال التى كونها الأطفال من كتل البناء أو العناصر الأخرى العقل على الظروف التى تستخدم فيها .

وهذه القواعد الجديدة يمكن استخدامها لتطوير مفهوم جديد لبرامج التدريب العقل وما يترتب عليها من وجود وسائل جديدة لتعليم هذا المفهوم للأطفال .

والكتاب الذى ألفه ن.ن. بوديكوف بعنوان « طرق التفكير للطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة » ، كما أن لا أهمية عظمى فى تكوين عدد من الإدراكات التى يمتد المدرسة . ويسرد هذا الكتاب النتائج الرئيسية للدراسات التجريبية والنظرية التى أجراها المؤلف على مدار عدد من السنين . ولقد عرض بوديكوف فكرة مؤداها أن أشكال التفكير اللاإدراكى « النشاط المرئى » و « التخيل المرئى » تلعب دورا مميزا فى التطور العقل للطفل ، وهذه الأشكال لها وظائف خاصة فى النمو العقل الشامل للأطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، كما أن لا أهمية عظمى فى تكوين عدد من الإدراكات التى يمتد تأثيرها طوال حياة الفرد . وهذا الاتصال الوثيق بين « النشاط المرئى » و « التخيل المرئى » يجعل أطفال مرحلة ما قبل المدرسة قادرين على أن يضعوا لأنفسهم تعميمات هامة ويخلق لديهم الأساس لاستيعاب أكثر أشكال الاستقبال تعقيدا .

ويعتبر كتاب « تشخيص النمو العقل لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة » الذى أصدره ل.أ. فينجر - نتاج عمل لسنوات كثيرة فى معمل علم نفس وفسولوجيا الطفولة المبكرة التابع لمعهد البحث العلمى للتعليم فى مرحلة ما قبل المدرسة - أكاديمية العلوم التربوية لاتحاد الجمهوريات السوفيتية الاشتراكية ، ولقد توصل البحث الى نظام لوسائل التشخيص يهدف الى تقرير مستوى النمو العقل للأطفال من سن ثلاث الى خمس سنوات ، وعلى عكس المتخصصين من غير السوفيت فى مجال التشخيص السيكولوجى الذين يحاولون أن يجدوا وسائل لتحديد « معامل ذكاء » الطفل بدون الرجوع الى الظروف المعيشية والتعليمية ، فان مؤلفى هذا الكتاب يعتقدون أن النمو العقل عملية تتعلق أساسا بالتعليم والارشاد ويعتبرون التشخيص السيكولوجى غالبا ما يكون أداة لتحديد التأثير الذى أحدثوه ، وللوصول الى وسائل التشخيص بدأ المؤلفون بمحاولة للتشخيص وتوجيه هذه المحاولة نحو تعريف مؤشرات النمو العقل والوسائل التى يؤدى بها الأطفال اختبارات التشخيص . ولقد استخدم الاحصاء - على سبيل المثال - التقييم النوعى لنجاح الحلول وحساب مؤشرات تمييز وصلاحية الوسائل المستخدمة . ولقد أرسى الكتاب القواعد المعمول بها لنظام من مؤشرات النمو العقل فى الأطفال وقد اشتقت هذه القواعد من رأى الذى أصبح سائدا فى علم نفس الطفل السوفيتى الذى يرى أن النمو العقل يستلزم بالضرورة استيعابا للأنواع المختلفة من العمليات العقلية وهدف هذه الوسائل التى تستخدم هى احكام الكشف عن درجة استيعاب الأنواع الرئيسية من هذه العمليات العقلية .

وهناك دليل للكتاب يحتوى على مادة البحث والتوجيهات المختلفة كما يضم قوائم لتقييم النتائج ، لذا فان الكتاب يمكن استخدامه كمرجع موجز للتشخيص السيكولوجى . وكما يشير المؤلفون فان الاستخدام الأمثل للوسائل المفترضة لا يمكن

الوثوق بها الا اذا أجريت الاختبارات في وجود وتحت اشراف عالم نفس متخصص .

وكتاب أ.م. لوشينا بعنوان « تكوين الأفكار الحسابية الأولية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة » يقدم مقارنة هامة لمشكلة التدريب العقلي في مدرسة الحضانة ، ويستغل الكتاب نتائج الدراسات الأخيرة في علم النفس التعليمي فيما يختص بنمو المهارات الحسابية لأطفال ما قبل المدرسة ، ولقد عرض المؤلف برنامجا للمعلومات والمهارات الحسابية لقياس النمو العقلي الشامل للأطفال بالإضافة الى استعداداتهم الحسابية .

ففي تخطيط مدى المعلومات الحسابية التي يجب أن تقدمها مدرسة الحضانة للأطفال ، فإن أ.م. لوشينا قد عرضت كنقطة بداية قوائم المعلومات كما أعطت تحليلا مفصلا للوسائل التي يمكن عن طريقها للأطفال مختلفي العمر في مرحلة ما قبل المدرسة اكتساب المعلومات ، ووضعت طرق التدريس الأكثر تأثيرا في زيادة قدرة الأطفال على استيعاب المادة المدرسة . وبهذا فإن المؤلفة تؤكد على ضرورة تنمية الفكرة القائمة على النظر الى الأطفال كوحدة متكاملة .

وقد أعطى الكتاب تلميحات مرتبة لتنظيم عملية تعليم الأطفال في سنوات ما قبل مرحلة المدرسة مبادئ المعلومات الحسابية والمهارات ، وهناك عوامل هامة للغاية في مشكلة التعليم فيما قبل المدرسة ألا وهي ، نمو التخاطب وتعلم اللغة القومية : النطق الصحيح ، تعلم كلمات جديدة ، التحسينات اللغوية للغة الكلام، تطور التخاطب المتصل وأيضا التعليم من خلال رواية القصة .

وتمة جزء هام ومميز في عملية التخاطب في مدرسة الحضانة وهو تعليم عادات القراءة والكتابة (القراءة للأطفال بصفة خاصة) . وكتاب « نمو التخاطب في أطفال مرحلة ما قبل المدرسة » الذي أصدره ف.أ. سوكن واشترك في كتابته أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم ما قبل المدرسة التابع لأكاديمية العلوم التربوية لاتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية وأقسام تعليم ما قبل المدرسة لمعهد موسكو ولينينجراد للتعليم - قد وضع القواعد المنظمة لتطور عملية التخاطب لأطفال ما قبل المدرسة في مدارس الحضانة وأعطى أيضا للمعلمين توجيهات ونصائح في هذا الشأن ولقد أسس المؤلفون عملهم على دراسات عملية وسيكولوجية ولغوية حديثة ، وفي هذا العمل أرجعوا اكتساب الأطفال للغة القومية وتطور عملية تخاطبهم الى نموهم العقلي ، كما أكدوا بصفة خاصة أهمية تعريف الأطفال أصول وأوجه تطور اللغة .

وقد كونت مشكلة تعليم أطفال ما قبل المدرسة موضوع كتاب « القراءة والكتابة في مدارس الحضانة » للمؤلفة ل.أ. زروفا التي بنت أفكارها على قواعد نظرية وضعها الأستاذ د.ب. الكونن. (العضو الزميل لأكاديمية العلوم التربوية لاتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية) الذي عرف القراءة بأنها إعادة تركيب الشكل الصوتي للكلمة من نموذجها الانشائي ، لذا فإن العمل الأول والاساسي في تعليم الأطفال القراءة ليس في تقرير العلاقات بين الاصوات والحروف (كما هو متبع في الوسائل التقليدية) ولكن في ايضاح التركيب الصوتي للكلمة وتحديد تتابع الاصوات فيها . وهذه المحاولة لا تجعل فقط من الممكن تنمية مهارات القراءة بتجاسح لكنها أيضا توجه الأطفال لنظام اللغة الصوتي .

ولقد أعطت المؤلفة وصفا مسهبا للطريقة التي استخدمتها لتعليم القراءة لأطفال ما قبل المدرسة .

ومجموعة الدراسات التي أصدرتها ن.أ. فيتلوجنيا بعنوان « الخلق الفني والطفل » تتناول مشكلة توجيه الاستعدادات الفنية والابداعية للأطفال في مجالات الموسيقى والفن والأدب . ويعرض هذا الكتاب خلاصة لمجموعة من الأبحاث التي أجريت بواسطة معمل التدريب الذوقي في معهد الأبحاث العلمية للتعليم قبل المدرسة التابع لإكاديمية العلوم التربوية في اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية . والافتراض الذي بدأ من عنده المؤلفون هو أنه بمجرد أن يبدي الأطفال رغبة لأنواع مختلفة من النشاط فإن من الضروري إمدادهم بالمهارات الفنية التي تشكل المغنّة الأساسية للإبداع الفني . وقد أعطى الكتاب اهتماما خاصا للعلاقة بين التدريس والإبداع والارتباط والفروق بينهما ، وبالتالي العلاقة بين وسائل التدريس والأشكال المختلفة للنشاط الفني وأيضا لتوجيه الميول الإبداعية لدى الأطفال وتنمية استعداداتهم الخلاقة . ويقدم الكتاب معلومات عن برامج التدريبات الإبداعية المستخدمة في الفن والموسيقى ونشاطات التخاطب . وهو يوضح أيضا الوسائل التي يمكن لمجالات الفن أن تستخدمها لتنمية إبداع الطفل ويشرح بالتفصيل العلاقة بين التقليد والإبداع .

وطبقا للافتراض المذكور آنفا فقد حاول المؤلفون عند وضع برامج التدريبات الإبداعية أن يحفزوا الأطفال لإبداع تخیلات فنية عن طريق جعلهم يلاحظون أهمية الوسائل المختلفة للتعبير الفني . والمحصلة النهائية للدراسات المقدمة في هذا الكتاب تنبت صحة الجمع بين التعليم ونظام من التدريبات الموجهة لتنمية المهارات الفنية للأطفال من أجل تنمية الاستعدادات الإبداعية الأولية لديهم . ويشير الكتاب أيضا التساؤل عن التناول الفردي في توجيه الاستعدادات الفنية للأطفال ولقد أعطينا نبذة موجزة عن عدد من الدراسات التي نوقش فيها التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة في ارتباط وثيق بمشاكل التطور السيكولوجي للأطفال ، وهذه الأعمال ليست إلا جزءا يسيرا من دراسات واسعة المدى تعطي الأساس لتقدم جوهرى لفاعلية التعليم في مدارس الحضنة .

هذا الكتاب عبارة عن عمل جماعي لمجموعة من الكتاب درسوا - تحت إشراف المؤلف الأصلي - المساعدة الخارجية للتطور التعليمي في كينيا والسنغال وتنزانيا والهند وتركيا وشيلي . ولقد أعاد الكتاب النظر بالتفصيل في السياسات القائمة والإجراءات المتبعة لتقديم المساعدة الخارجية لكل من فرنسا وجمهورية ألمانيا الاتحادية وهولندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية ، واشتمل كذلك على موجز لتطور مساعدة أسرة الأمم المتحدة وبعض المنظمات العالمية الأخرى مثل (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية ، المجلس الاقتصادي الأوروبي) ، منظمة الصحة العالمية . وينتهي هذا الكتاب بفصل عن النتائج العامة والتوصيات التي تلخص النقاط البارزة في الفصل المتقدمة .

وقد كونت تقارير البلدان الستة (كينيا بقلم مصطفى طوقان ، السنغال بقلم قدرى قطر ، تنزانيا بقلم روبين أوستل ، الهند بقلم ل.س. شندركنت ، تركيا بقلم بول أسترلنج وشيلي بقلم هارولد بلاك مور) مادة الكتاب الهامة والاعلامية أيضا ولقد قدم كل تقرير - في أسلوب منسق - خلفية تاريخية واجتماعية واقتصادية

للبلد ووصفا موجزا لمكانة التعليم فيه ونبذة مستفيضة عن اجمالي المساعدة الأجنبية لتطوير التعليم ووصفا لمشروعات مختارة استفادت من المساعدة الأجنبية ورأى الكاتب في انجاز المشروعات ، وتقريراً عاماً عن الدور الذي لعبته المساعدة الأجنبية في التقدم التعليمي للبلد حيث سجل تقدماً تعليمياً هاماً في كل بلد في السنوات العشر التي تبدأ من ١٩٦٠ ، فقد ازداد بشكل ملحوظ عدد المقيدين في مراحل التعليم المختلفة وأنشئت أنواع جديدة من المعاهد والبرامج التعليمية كما تكونت قوة بشرية على مستوى عال من التخصص في مختلف الفروع . وفي الوقت نفسه فإن تكرار الشكوى من النظام التعليمي بقي كما هو لم يتغير ، حيث ظلت نسب كبيرة من الأطفال والشباب لا تستفيد من التعليم ، كما تزايد الضغط على المراحل المتتالية للتعليم الرسمي العالي والبطالة الكثيفة بين المتعلمين والتوزيع غير العادل لفرص التعليم ونوعية التعليم وعدم توافقها مع الوسط المحيط بالمطالب وآمال الحياة والعبء المتزايد للتعليم على ميزانية الحكومة .

ودور المساعدة الأجنبية سواء بالنسبة للإنجازات الرئيسية أو النظام التعليمي كانت عموماً عن هامش الاعتمادات والمعونات الفنية والأفكار ، على أنه في مشروعات أخرى متخصصة أصبحت المساعدة الأجنبية بالتأكيد العنصر الرئيسي فيها . وحتى في هذه الحالات الخاصة فإن أكثرها « نجاحاً » يحظى باعانات وطنية قوية سواء في مجالات الأفكار أو المصادر ، ولذا فإن المساعدة الأجنبية في مجال التعليم محدودة الأثر في فائدتها أو ضررها . والمشكلة الأساسية في تطور التعليم ليس في مقدار المساعدة المتاحة أو كيفية تقديم هذه المساعدة ولا في المصطلحات والظروف التي توضع ، لكنها تكمن فيما إذا كانت الحكومة المعنية قادرة على ترتيب بيتها فيما يتعلق بالأسبقيات والأهداف وأيضاً فيما إذا كان لديها التصميم على حل المتناقضات الاجتماعية والاقتصادية التي خلفتها التركة الاستعمارية والاقطاعية القديمة . ولا بد أن تكتشف الدولة المستفيدة وتشكل لنفسها نموذجاً للتطور القومي بحيث يواكب الاحتياجات الأساسية للناس جميعاً ، وأن تحسن تماماً استغلال الموارد والطاقات القومية وأن تتأكد من المشاركة الفعلية لمكتسبات التطور وبمجرد أن يحدث بعض التقدم في هذا المجال فإن إجراء عملياً يمكن تنفيذه لتقديم مستوى معين من التعليم الأساسي لكل المواطنين ، كما أن هناك وسائل بديلة لمواجهة احتياجات القوة البشرية ذات المستوى المنخفض العالي بدلاً من الأنواع الأولية لمعاهد التعليم العالي في البلاد الصناعية ، وبذا فإن الأفكار والقوالب التعليمية المتاحة عن الدول الصناعية لها تطبيق محدود في الدول النامية .

ويمثل واضعو ومديرو سياسة التعليم ومندوبو المساعدة الأجنبية جزءاً من المشكلة ، إذ أنهم أنفسهم نتاج للنظام التعليمي التقليدي ويكونون طبقات لها امتيازات نسبية في التركيب الاجتماعي والاقتصادي المرتكز أساساً على النظام التعليمي الموجود ، وهؤلاء جميعاً لا يتمتعون بالنظرة الثاقبة أو الرغبة في طرق مجالات جديدة ، ولقد كتب الأستاذ بلاك مور في تقريره عن شيلي : لم تكن حالة التعليم في شيلي في السنوات الأولى العشر بدءاً من ١٩٦٠ مسألة بسيطة تواجه باعتماد مصادر أكثر لتصحيح القصور الكمي والكيفي ، ولم يكن إلا تساؤلاً عن ابتكار وسائل مناسبة لايجاد نظام تعليمي من القمة الى القاع تكون أكثر ملاءمة لحالة من التطور الديمقراطي

الحديث بدلا من التركيب الاجتماعي المشتت والمتخلف الذي لا يتناسب بالرة مع الواقع الشيلي .

وعلى العكس من ذلك فان مشكلة نظام التعليم فى شيلي تكمن فى أنه يعكس بأمانة الواقع الشيلي ، هذا لأن النظام التعليمي فى أى بلد يستطيع بصعوبة بالغة تجنب انعكاس حقيقة تركيب القوة الكائنة .

وانطلاقا من هذه العلاقة العامة فى معظم دول العالم الثالث ، فليس من المدهش أن يوجد غالبا الاندفاع نحو أى شكل للمساعدة الخارجية ، فلا يوجد حرج لقبول المشورة والخبراء والآلات وتصميمات البرامج ورؤوس الأموال الأجنبية كما تؤدي الأعمال ويحسب معدل الانجازات على أساس من مقدار المساعدة التى يحصل عليها .

ولا تأتي المعونة الأجنبية أبدا فى شكل مصادر مالية وفنية خالصة لوضعها فى أحسن استخدام تراه الدولة المقدم لها المعونة ، لكنها دائما ما تكون مصاحبة بمميزات خاصة وافتراضات واتجاهات وقيم وحلول مفضلة ضمن تصميم المشروع الى جانب الآلات والمواد وبرامج التدريب والخبراء الفنيين المختارين . وهذا يتطلب مستوى عال من الثقة بالنفس ، وإدراكا واعيا للهدف والإدارة والبرامج الخاصة بتنمية الاعتماد على النفس من قبل الحكومة المضيفة لتسمح للمعونة الخارجية بالقيام بدور تعاونى داخل عملية التنمية القومية ولكى تحول دون تدعيم القيم والمعايير التى تتوافق مع الاحتياجات القومية، ومما يدعو الى السخرية أن أكثر الدول احتياجا للمعونة الأجنبية أقلها استغلالا لها . وحتى هذه المشروعات المدعمة بالمساعدات التى تعتبر ناجحة نسبيا - مثل المعاهد الهندية للتكنولوجيا والمدرسين الفنيين والمتدربين فى الهند ، وجامعة هاستيب فى تركيا وانكاب فى شيلي ولا يمكن اعتبارها ناجحة بالنسبة للشكل المحدود للمشروعات ذاتها وإنما تعتبر ناجحة بما سوف تقدمه بقيامها . ففي كل حالة يمكن أن تثار تساؤلات حقيقية عن مضمون المشروع ودرجة أولويته بالنسبة الى احتياجات التطور الشاملة للبلد . فعلى سبيل المثال وفى حالة الهند يمكن أن نتساءل عما اذا كانت هناك وسائل أخرى لتنمية تكنولوجيات متخصصة عن طريق آخر غير المعاهد الرسمية بكل مقوماتها الواردة من هيئة تدريس فنية وآلات ونماذج تعليمية (ويمكن أن يكون البديل لهذا بحثا ميدانية متخصصة وتناولا متطورا مقترنا بتدريب عملي فى مشاركة وثيقة مع الصناعات العامة والخاصة محققة استخداما مرضيا للقوى البشرية ، والعلمية والفنية الهامة التى تملكها الهند .

وهناك تساؤل : هل من الأفضل أن تعطى الهند تركيزا أكبر على الزراعة والتنمية الريفية لتخلق قاعدة صلبة لتطور ذاتى مستقر أو أن تؤكد ثموها الصناعى خلال الفترات المبكرة من استقلالها ؟

كذا يمكن أن تثار بعض الأسئلة عن الفاعلية النسبية لمعاهد التدريب (على النقيض من ذلك محاولة الجمع بين المراتب على العمل وفترة قصيرة من التدريب المرن فى المعاهد مما يساعد على نقل مقدار كبير من المهارات المتطورة اللازمة للموظفين) التى تعطى تدريبا مهاريا متوسط المستوى يتبعها معاهد تدريبية صناعية وفنية فى الهند وبصورة جزئية بواسطة الانكاب فى شيلي ، وبالمثل فى جامعة هاستيب بتركيا ، وقد يتساءل الفرد عما اذا كان من الضرورى أو المناسب إرسال هيئات

التدريس للتدريب في الخارج أو عما إذا كانت التسهيلات الممنوحة أو نتائجها هي الوسائل المناسبة لتحقيق رفاهية الشعب التركي وتقدم حالته الصحية .

ومن الحماقة أن نفرض أنه لا يرقى الشك الى الأسلوب الصحيح للعمل في كل حالة أو أن الأسلوب المتبع يمثل خطأ لا يتغير ، ولكن من الواضح أن هناك بدائل ينبغي امعان النظر فيها من صانعي القرارات الوطنيين ميلا للأخذ بشكل تقليدي بأسلوب الحرص على طلب المعونة الخارجية . وفي هذا المجال فإن الكتاب يركز بصفة رئيسية على المساعدة المزدوجة ويمس برفق سياسات وطريقة عمل ، ومشروعات مقدمي المعونة الرئيسيين - البنك الدولي وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية .

ان ظهور البنك الدولي في السبعينات بمثابة المانع الخارجي الضخم والوحيد في قطاعات كثيرة تشمل التعليم جنبا الى جنب مع هيئات التدريس مع التيقن من تحقيق المشروع ومتابعة خطة المساعدة المتطورة ، يشير الى فصل جديد للمساعدة الخارجية في التنمية القومية مع ضمانات عديدة للسياسات القومية ، ومن خلال أسرة الأمم المتحدة فإن الدور الذي يلعبه برنامج الأمم المتحدة للتنمية وبرنامج التدريبات القومية يمثل مجهودا للتكامل بين المساعدة الخارجية والبرامج والأهداف القومية ، وبصفة عامة فإن المساعدة المتعددة الجوانب قد نمت في السنوات الأخيرة من حيث الحجم والأهمية كاتجاه يلتزم بالاستمرار والدعم لنظام اقتصادي قومي جديد . لكن هذه التطورات الحديثة جدا لم يتسن لها أن تكون ضمن مادة الكتاب . بيد ان الكاتب سيجد في هذا الكتاب مادة مفيدة وبخاصة في تقارير الدول الست .

● التعليم من بعد

بورج هولبيرج ، / مسج وبيليوغرافيا ،

لندن ، كوجان بيدج ، نيويورك

ن . ي . ، شركة نيكول للطباعة ، ١٩٧٧

من الواضح أن هناك اهتماما متزايدا في السنوات الأخيرة بين منخططي التعليم الاقتصاديين والباحثين بالتعليم عن بعد . وأسباب هذا الاهتمام عديدة . والبحث الذي جرى في العقد الأخير كمثال في التعليم الفردي والاذاعة التعليمية ووسائل الدراسة الجماعية كان له تأثير واضح على انشاء معاهد رائدة جديدة للتعليم عن بعد تشببه الى حد ما الكليات الكثيرة المتعارف عليها (الجامعة البريطانية المفتوحة مثال في هذا الصدد) بالاضافة الى تكوين لجان ومجموعات عمل للتعليم عن بعد في كل وزارة للتعليم في العالم تقريبا . ان الاسهام المحتمل للتعليم عن بعد في البلاد النامية لايجاد عائد تعليمي بتكلفة قليلة سيكون عظيما .

وبخبرة الناقد في السنوات القليلة الماضية - وخلال الاجتماعات والعمل مع المخططين ورجال التعليم لأكثر من ثلاثين دولة مختلفة مهتمة بنظم التعليم عن بعد تتضح الحاجة الحقيقية لكل المطبوعات التعريفية والمتخصصة في هذا المجال . وهذا حقيقي بصرف النظر عن الأهداف التعليمية وهدف النظام الذي قد يتفاوت في الدرجة من دراسات لمن تركوا المدرسة الى برامج تعليمية تستهدف خدمة الجماهير البدائية

- المتفرقة • ويتبادر الى الذهن بصفة خاصة ثلاثة مجالات تشتد فيها الحاجة الى المعلومات
- التكاليف النسبية لنظامى التعليم عن بعد والتعليم الحر بمقارنتها بالأنظمة التقليدية وطبيعة هذه التكاليف (مثل : المنهج كأساس ، الطالب كأساس ، تكاليف محددة) والعوامل التى تؤثر فيها •
- مختلف الهياكل المنظمة الممكنة والأساليب الادارية المناسبة لمشروعات التعليم عن بعد •
- تدبير وتطوير وايجاد المواد التعليمية ووسائل الانتاج والتوزيع •

واسوء الحظ فان كتاب هولبيرج لا يذكر شيئاً عن اقتصاديات وسائل التعليم عن بعد ، فالفصل المخصص للتنظيم والادارة والتخطيط يستغرق ثلاث صفحات فى حين أن الفصل المخصص لايجاد الأسلوب يحتوى على تسع صفحات • كما أن القليل قد ذكر عن وسائل انتاج وتوزيع المواد التعليمية وأيضاً فان جوانب هامة قد أعطيت معالجة ضئيلة (مثل فصل من ثلاث صفحات ونصف عن تقييم الموضوع) • ولولا أن الكتاب قد احتوى على دليل تفسيري للبيبلوجرافيا لقلت قيمته التربوية •

واقعد ذيل كل فصل بالمراجع ، ولكنه احتوى على فقرات مقتضبة • وعلى سبيل المثال فان المراجع فى الفصل المخصص للتقييم صنف الأبحاث العملية والنظرية مثل التى تحضن سكزيفن ، بلنوم وجاجان جنباً الى جنب مع تلك الموضوعات قليلة الشأن ومذكرات وصفية محددة فى صفحات قليلة •

وهناك أيضاً أغفال لعلم البيبلوجرافيا ، فعلى سبيل المثال ، فان واحداً من أحدث الأبحاث الشاملة على التعليم عن بعد والتعليم الحر (لماكينزى وسكفام وبوسيتومات لم يذكر • ومع ذلك فان القراء الجدد سوف تعوزهم مكتبة كبيرة متخصصة ووقتاً كثيراً للانفاق كى يحصلوا على الفائدة القصوى من هذا الكتاب •

ولقد حاول الكتاب باصرار — فى عدد محدود من الصفحات — أن يفعل شيئاً مختلفين تماماً ، ادخال قراء جدد فى مجال التعليم عن بعد وتقديم دليل عن المؤلفات المتخصصة الشاملة • ول سوء الحظ لم ينجح تماماً فى تحقيق أى منها •

جورج سوليفان ، سبب القراءة :

تقرير عن دورة دراسية دولية عن تقدم عادة القراءة

باريس ، يوتسكو ١٩٧٦

ان لمسألة الحز على القراءة أهمية عظمى لأنها تمس فى الواقع كل دولة •

والكتاب بوجه عام يحتوى على تقرير لمختلف احتمالات تقدم عادة القراءة وهذا العمل ذو أهمية خاصة لكل هؤلاء المشتغلين فى مجال تعليم القراءة • ويبدأ التقرير بأبراز أهمية وسبب القراءة (لماذا نقرأ ؟) ويقترح فى هذا الصدد تدابير يمكن الأخذ بها لتدعيم القراءة •

والفصل المخصص للمشاكل العملية يتعرض للمشكلات التى تهم كل من يعمل فى هذا الميدان : التعليم من أجل القراءة وتوافر مواد القراءة وتأثيرات الوسائل

غير المطبوعة . ويتبع ذلك « توصيات » عن كيف يستطيع الانسان أن يساعد في تذليل أو حل المشكلات التي تحدث في بلدان كثيرة . وبالرجوع الى البحث فإن بعض هذه التوصيات هي :

— لابد أن تفحص برامج محو الأمية والقراءة وتقييم ما يختص منها بمحاولات ترويج القراءة .

— لابد من أن تراعى الدراسات المقارنة من أجل تحديد المشكلات والحلول المقبولة في تنسيق مناهج القراءة خارج التعليم الرسمي .

— ينبغي دراسة المتسربين من برامج القراءة الخاصة على جميع المستويات (من برنامج المدرسة الرسمية الى برامج تعليم الكبار) لكي يتحدد السبب في التسرب والتوقعات بالنسبة للخبرة السابقة .

وعلى النقيض من المتسربين فمن الواجب أن نسجل وتحلل وتقارن عادات القراءة لأولئك الذين أكملوا بنجاح برامجهم المتعددة للقراءة سواء ذات الطبيعة الرسمية أو غير الرسمية . ويجب دراسة المتعلمين الذين لا يقرأون وكذا المتعلمين الذين انقطعوا عن التعليم للوقوف على سبب انصرافهم عن القراءة ولابد من عمل دراسات لمعرفة كيف تتغير احتياجات واهتمامات الناس بالقراءة خلال حياتهم . ويجب أن تبذل منظمة اليونسكو والمنظمات العالمية الأخرى كل جهد ممكن لتشجيع دراسة ترويج القراءة . كما ينبغي على هذه الهيئات أن تستخدم كل وسيلة ممكنة لنشر نتائج هذه الدراسات لتكون في متناول المسؤولين الحكوميين ومديري عملية التعليم والمدرسين وأولياء الأمور ورجال المكتبات والناشرين والكتاب وهؤلاء المشتغلون ببرامج القراءة الخاصة .

ولقد أمد الفهرس القارىء بنظرة عميقة للجانب الحقيقي والعمل للكتاب وقدم أمثلة على ذلك من إيران وماليزيا .

وقد استكمل التقرير بقائمة شاملة للأشخاص المعنيين بمشكلات تعليم القراءة والآداب للشباب .

وينبغي إدراك ضرورة اشتراك كل الخبرات لأن التعاون الدولي في تعليم الشباب على درجة كبيرة من الأهمية ، ومن هذا الإدراك فإن هذا الكتاب يمكن أن ينصح به لى قارىء مهتم .

يقدم مجموعة من الجملات الدولية بأقلام كتاب
متخصصين وأساتذة دارسين .
ويقوم باختيارها ونقلها إلى العربية ثم يخصصها
من الأساتذة العرب ، لتصبح إضافة إلى المكتبة العربية
تساهم في إثراء الفكر العربي ، وتمكينه من ملامحة
البحث في قضايا العصر .

تصدر شهرياً

يناير / أبريل / يوليو / أكتوبر

فبراير / مايو / أغسطس / نوفمبر

مارس / يونيو / سبتمبر / ديسمبر

مجموعة من الجملات تصدرها هيئة اليونسكو بلقانا
الدولية ، وتصدر طبعاً في العربية بالاشتراك مع اللجنة القومية
اليونسكو بمبادرة الشعب القومية العربية ، ووزارة
الثقافة والتعليم بجمهورية مصر العربية .

العدد ١٥ قرشاً

